

Revista Eletrônica
SABERES MÚLTIPLOS

ISSN 2359-6074

Volume 6

UNIG
UNIVERSIDADE IGUAÇU

SUMÁRIO

A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA EM BUSCA DE SUA CIENTIFICIDADE: DISCUSSÕES E POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....05

Luiz Fernandes

UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR.....18

Iury Fagundes da Silva

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS.....29

Ana Caroline Bernardo Anacreto Toledo

A RELEVÂNCIA DA JUDICIALIZAÇÃO EM SAÚDE EVIDENCIADA ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....41

Luciana de Oliveira Fumian Brasil, Mariacélia Fernandes Rocha, Juçara Gonçalves Lima Bedim, , Pedro Ivo Fonseca de Paula, Gilmara Mageste Sousa von Held , Jéssica de Abreu Arruda, Braulio Brasil de Almeida e Tiago Andrade Muniz Terra.

AS PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS COM OS POBRES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO: O DISCURSO OFICIAL EM JORNAIS DE SÃO GONÇALO E NITERÓI (1930 -1940)51

Lara Cristina Veiga Bernardo, Arthur Vianna Ferreira.

ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....64

Ana Paula dos Santos Monteiro, Arthur Vianna Ferreira.

MEDIDAS DE PROTEÇÃO CONTRA ACIDENTES EM ALTURA NA CONSTRUÇÃO CIVIL.....79

Danielle Nery Braga, Lucas Capita Quarto, Rosyane Correa Machado, Fábio Barbosa Batista e Sonia Maria da Fonseca Souza.

APLICAÇÃO DE ANÁLISE SWOT NA ELABORAÇÃO DE DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL DE UMA FARMÁCIA DE MANIPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....97

Teresa Cristina Amaro Fontaine João Victor de Freitas Souza, Lucas Capita Quarto e Sonia Maria da Fonseca Souza.

PESQUISA OPERACIONAL UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA COMO UMA NOVA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM.....111

Kelen Gomes de Souza, Ramina Samoa Silva Camargo.

ENSINANDO COMUTATIVIDADE E ASSOCIATIVIDADE DA ADIÇÃO UTILIZANDO O JOGO TRIÂNGULO NUMÉRICO.....122

Ramina Samoa Silva Camargo, Perseu Andrade Farias.

O USO DAS TÉCNICAS NÃO INVASIVAS PELO ENFERMEIRO OBSTETRA NA ASSISTÊNCIA AO PARTO HUMANIZADO E NASCIMENTO.....136

Danielle Hermogenio De Moraes Mattos, Izabel Cristina Garcia Castelo Feitosa, Silvana Mariano Costa da Silva, Genice Gonçalves de Souza, Rafele Pacheco Carvalho-Lima, Laisa Liane Paineiras-Domingos², Danúbia da Cunha de Sá-Caputo.

VIAJANDO PELA AMAZÔNIA: RELATOS DE VIAGEM E CRÔNICAS SOBRE A FLORESTA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XX.....155

Marcos Paulo Mendes Araújo

PRODUZINDO VÍDEOS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA INGLESA.....168

Gal Labrunie e Giselle M. S. Ferreira.

FRACASSO ESCOLAR: A NORMALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO SOB A LÓGICA MEDICALIZANTE.....186

Sâmela Estéfany Francisco Faria e Fernanda Fochi Nogueira Insfran.

A INCIDÊNCIA DE LEUCEMIA MIELÓIDE CRÔNICA.....201

Alanny Cristine Dos Santos Pinheiro, Leonardo Guimarães De Andrade, Marcelle Rodrigues Machado Raposo.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO.....211

Mariana Garcia de Miranda e Helenice Maia.

A TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA EM BUSCA DE SUA CIENTIFICIDADE. DISCUSSÕES E POSSÍVEIS CONCLUSÕES.

Luiz Fernandes

Faculdade Machado de Assis (FAMA)

E-mail: luiz.fernandes2008@hotmail.com

RESUMO

Desde a antiguidade os historiadores procuram rigor científico para sua produção. Essa busca prossegue, e no século XVI alcança a concretização. De início chegou-se a cogitar História como narrativa, devido ao fato dela contemplar os recitadores de estórias/histórias, cujas obras estavam mais presentes na Filosofia. Porém Heródoto colaborou para desmistificá-la considerando-a na perspectiva de investigação. No século XVII ocorre a estruturação da História como disciplina. E no século XVIII, a partir do Discurso do Método de Descartes, os campos de Filosofia e História têm seus campos delimitados. Com o avanço dos estudos no século XX, na França, foi fundada a Escola de Annales, que muito contribuiu para o aprofundamento crítico dos estudos de História. Mas seria a História uma ciência? Bloch, um dos fundadores da Escola de Annales concebe a História como ciência. Considera que deva ser estudada a partir de um método científico nos mínimos detalhes. Mas para alguns teóricos a História é uma ciência em construção. Assim esse artigo tem por objetivo retomar as discussões da cientificidade da História e esboçar algumas conclusões. E para tal alcance será adotado a metodologia da pesquisa bibliográfica/documental, a partir de material já elaborado principalmente a partir de livros e artigos científicos.

Palavras-chave: História – Trajetória - Cientificidade – Discussão – Concepções

ABSTRACT

Since ancient times historians have sought scientific rigor for their production. This quest proceeds, and in the sixteenth century achieves accomplishment. At first, we came to think of History as narrative, because it contemplated the reciters of stories / stories, whose works were more present in Philosophy. But Herodotus collaborated to demystify it considering it from the perspective of investigation. In the seventeenth century the

structuring of history as a discipline takes place. And in the eighteenth century, from the Discourse on the Method of Descartes, the fields of Philosophy and History have their spaces delimited. With the advancement of studies in the twentieth century in France, the School of Annales was founded, which greatly contributed to the critical deepening of history studies. But is history a science? Bloch, one of the founders of the Annales School, conceives History as a science. He considers that it should be studied from a scientific method in the smallest details. But for some theorists history is a science under construction. Thus, this article aims to retake the discussions of the scientificity of History and to sketch some conclusions. To this end, the methodology of bibliographical / documentary research will be adopted, based on material already elaborated mainly from books and scientific articles.

Keywords: History - Trajectory - Cientificidade - Discussion - Conceptions

1 - INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade os historiadores buscam rigor em sua produção. Essa busca prossegue e no século XVI alcança concretização. Para tal alcance colaborou o humanismo com suas exigências e prática nas escritas históricas. A começar pelo significado da palavra História que carrega em si o cerne da discussão, e em sentido amplo indagação e investigação. De início chegou-se a cogitar História como narrativa, devido o fato de que ela abrangia os recitadores de estórias, cujas obras estavam mais presentes na Filosofia. Como aclara Shotwell (167, p.34) para quem

a história começou como um ramo de pesquisa científica – quase a mesma coisa a que os atenienses chamaram mais tarde de Filosofia. O próprio Heródoto foi tanto explorador científico como recitador de narrativas, e a investigação de toda a sua vida foi historie no seu modo jônico de falar.

Porém o próprio Heródoto colaborou para desmistificar o sentido da História como narrativa. O que se deu a partir do século VI a.C. quando ele passou a empregá-la como sinônimo de investigação, cumprindo um papel importante, porque só se pode tomar ciência de algo acontecido no passado através do que ficou documentado para as gerações futuras.

2 - DESENVOLVIMENTO

Os tempos se passaram e somente no século XVII ocorre à estruturação da história como disciplina. A partir de então os documentos passam por uma censura crítica de validação ou não. O que torna possível identificar quatro aspectos no processo de conhecimento científico. Segundo Maia (2011) esses elementos são: os fatos empíricos, a formulação de teorias gerais, a dedução de consequências, e as afirmações das teorias.

Apesar desse avanço chegou-se ao século XVIII com a História e a Filosofia, ainda com seus campos de atuação não demarcados. Elas se confundiam por partirem do mesmo objetivo, compreenderem a realidade a partir da observação, ter uma mesma característica narrativa em busca da verdade. A delimitação entre esses campos só foi definido a partir do Discurso do Método de Descartes, quando o conhecimento pôde se especializar. As maiores contribuições, no entanto, ocorreram na Europa nas últimas décadas desse século a partir de dois fenômenos que inauguraram a configuração do mundo moderno. Um deles foi o modelo de produção artesã que foi substituída pelo sistema fabril gerando produção de bens e a outra se deu na política social. Nela o indivíduo passou a ser visto como livre, com direitos iguais aos seus pares, legislado pela organização maior – O Estado-nação. Ainda no século XVIII a História se torna mais explicativa, possibilitando tomar os fatos como objetos de conhecimento científico, assim como fazer previsões a partir dos mesmos.

Com o advento do século XIX foi necessário repensar conceitualmente o papel e a abrangência da História como “*corpus*” disciplinar. A narrativa do passado ficou diferente dos novos pressupostos que a modernidade apresentava. Dessa forma a definição contemporânea passa reafirmar a História como ciência que estuda o passado, analisa as transformações, e a partir das quais busca entender o presente.

Colaboraram para a nova ciência a aceleração industrial e a crescente urbanização que modificou a Europa, levando-a ao imperialismo e a lutas de classes. Tal fato gerou modificação no conceito de História, que passou a se estruturar a partir da Escola Metódica e do Positivismo inspirado por Comte, em um período conturbado da vida europeia. O Positivismo histórico buscava no estudo da História leis que regulassem o progresso do ser humano, possibilitando a contextualização dos fatos presentes, gestando assim uma atitude e uma narrativa presentista. Para Comte, as ideias religiosas perderam sua legitimidade gerando a desorganização social, inclusive apontou a Revolução

Francesa como um dos fatores responsáveis pela mudança, que se deu a partir de seu lema “liberdade, igualdade e fraternidade”, ocasionando muitas turbulências.

Os positivistas aprimoraram o trabalho de validação de documentos, entretanto coube a escola dos Annales o aprofundamento crítico. Essa instituição demonstrou que os fatos são frutos de épocas sucessivas, as quais sustentaram a memória oficial, ocorrendo também o inverso. A Escola dos Annales se consolida a partir de três gerações de historiadores. A primeira geração (1929-1946) é reconhecida como a dos fundadores. Dentre os fundadores figuram Marc Bloch e Lucien Febvre, que lutaram contra a concepção da História como delimitação política, narrativa e factual. Como considera Le Goff (2003) “quando esclarece que o grupo dos Annales teve como pedra de toque a interdisciplinaridade, a globalização, a preferência pelo econômico, social e estudos das mentalidades”.

Essa instituição se originou de uma revista acadêmica francesa, de mesmo nome, fundada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, professores da universidade de Strasbourg. São eles os protagonistas do conceito de História ligada à ciência. O próprio Febvre definia a História como uma ciência do homem e do passado humano, das coisas e dos conceitos. Já Bloch valorizava a interdisciplinaridade. Para ele a História seria uma ciência do homem no tempo, focalizando a narração e a descrição, enquanto outras ciências cuidariam apenas da classificação e análise. Por isso sua concepção é que havia um ponto comum entre a História e as outras ciências que seria a finalidade última, a busca pela verdade.

Então Annales se propôs a problematizar a História, indo de encontro à coleção de fatos perpetuada pelas tendências dominantes do século XIX, buscando isenção da teoria marxista, que era uma tarefa a mais para os historiadores, passível de inúmeras críticas, já que esse investigador está inserido em um tempo histórico, o que o impede de traçar uma análise imparcial.

A segunda geração (1946-1968) apresenta como figura central Fernand Braudel, que seguiu outro caminho, ou seja, procurou unir a Geografia com o materialismo histórico e a Economia. Com tal mote buscou uma teorização próxima ao marxismo, mas isenta de componentes políticos, tais como defesa do Socialismo e de ideias de transformação da sociedade. Braudel foi considerado o grande propagador dos Annales, aquele que ganharia credibilidade em outras escolas científicas do mundo. Foi ele quem

criou o conceito de “longa”, “média” e “curta” duração, que se transformou a partir de 1960 em um norte para os estudos históricos.

Já a terceira geração (1968-1989) teve a frente o pesquisador Le Goff. Nessa gestão ocorre a fragmentação do projeto dos Annales, causada pela migração de pesquisas da base econômica para as manifestações culturais, e que, por conseguinte, culminou com a renovação da História Política e da inserção da longa duração através de fontes seriadas e diálogo com outras disciplinas, como a Antropologia. A produção dessa época influenciou a historiografia. Tais abordagens são conhecidas em nossos dias como Nova História ou História Cultural. Mas é preciso reconhecer que a História não pode dar-nos um esclarecimento total, por estar parcialmente acessível. Apenas algumas partes guardariam traços essenciais, identificáveis por historiadores experientes, por conta de sua singularidade. Como considera Hours, para quem

há sem dúvida entre situações políticas ou sociais que o decurso dos acontecimentos nos apresenta numerosas analogias, mas são sempre parciais ou fugitivas. Nada mais perigoso que prolongá-las ou generalizá-las e o cuidado que se tenha em utilizá-las é a grande qualidade dos homens de ação. (HOURS, 1979, p.111).

Então a abrangência da História é a de focalizar fatos ou acontecimentos? Para Jean Glénisson (1977) deve-se caracterizar o acontecimento por ser único, logo sem repetição, e o fato, pela miragem que o historiador faz do acontecimento um fato e transforma-o em objeto da História. Porém o objeto assumido não transforma a História em ciência e sim o percurso do historiador, o qual tem um comportamento científico diante dos fatos. Nesse aspecto corrobora Carr (2014, p. 65) ao afirmar que a História se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e os seus fatos, quer seja, um diálogo interminável entre o presente e o passado, entendendo este como a chave da compreensão do presente.

No entanto uma questão se coloca, é que a História não é uma mera sucessão de eventos, como esclarece Shotweel (1967, p.8-9) para quem “ é a manifestação de vida e por trás de cada acontecimento existe um espaço da mente e da vontade”. O autor ainda endossa que a função da História é saber mais sobre as relações entre os homens, situações e acontecimentos.

Assim o papel da História é desenvolver o senso crítico, apresentar possibilidades do que pode ser melhorado no presente a partir do que se conhece do passado, refletindo

sobre “como”, “onde” e “porque se vê”. E nesses vieses, estão os embates sociais que criam o discurso histórico e o discurso intelectual. O que se dá sem necessidade de verificação laboratorial, mas através da interação com o objeto de estudo, que não está imerso totalmente no passado nem no presente. O epicentro desse modelo científico é a ação humana, as controvérsias e o que se produz de historicidade a partir desses elementos. Como se registra em Bloch (1965), que destaca como característica da História a preferência pelo coletivo e a dimensão temporal que deve ser acrescida ao espaço.

No entanto para a História alcançar um patamar disciplinar é preciso valorizar o conhecimento prévio e uma abordagem que objetive a construção da consciência histórica. Pois através dela podemos compreender e esclarecer como viveram as sociedades no passado, seus erros e acertos. Então como disciplina científica a História deve desenvolver um esforço contínuo em busca de soluções para novos problemas através de novos caminhos. Nesse aspecto Hanke (apud ELIAS, 2001, p.30) consideram que

Existe uma sobreposição do contexto sobre o objeto, pois “a História está sempre sendo reescrita... “cada época, com sua orientação principal, apropria-se dela, impondo-lhes seus pensamentos. Em seguida, o louvor e a censura são distribuídos. Assim, isso vai até o ponto em que não mais é possível informação inicial”. Mas será que estudariam sem o impulso do presente?... será possível uma história inteiramente verdadeira?

Para Bloch (2002) o conhecimento histórico é autêntico, porque dentre outras coisas é um conhecimento prazeroso, o prazer do conhecimento do outro, a curiosidade de conhecer o contexto vivido pelos que nos antecederam e seus conhecimentos. Todavia Paul Veyne discorda dessa visão, para ele a história não pode ser uma “atividade intelectual gratuita”, por ser “uma atividade de conhecimento e não uma arte de viver”. (BLOCH apud REIS, 1996, p.89-91).

Com o avanço das discussões, a História Moderna procura se estruturar a partir de duas questões básicas que são “o que aconteceu?” e “por que aconteceu?” Para responder a primeira questão é preciso reunir os registros, levantar as evidências, as provas... Já para responder a segunda questão é preciso considerar “que cada História é, em resumo, uma explicação, e cada explicação é uma história “ (SHOTWELL, 1967, p.8). Contudo ainda é preciso saber que a História não se confunde com uma opinião, embora suas verdades sejam no futuro sujeitas a contestação. A verdade, no entanto, é que o conhecimento produzido pelos historiadores em certo período é provisório, pois quando em um futuro próximo ou não, uma nova fonte é descoberta e há possibilidade de atualizá-

lo. Por outro lado tal conhecimento é também descontínuo e seletivo. Não é possível estudar toda a História humana nos mais diferentes aspectos. É preciso delimitar o foco da pesquisa e seu objeto de estudo.

Por isso quando buscamos a verdade na História, temos que considerar que essa verdade é limítrofe. É o historiador que decide o que deve ser aceito ou não, a partir das fontes consultadas e pela escolha do conceito. No entanto o mais importante é o processo do trabalho do historiador, que partindo de “dados brutos”, deve produzir uma explicação convincente. Como considera Decca, para quem “com certeza, esse tipo de verdade é mais móvel, mais passível de reavaliação, mas isso não quer dizer que não exista produção de conhecimento na História ou que o conhecimento produzido por essa disciplina não seja rigoroso”. (DECCA, 1994, p.17)

Nesse aspecto o historiador E. H. Carr, na década de 1960, buscou questionar a essência do conhecimento histórico. Sua conclusão é a de que não existe uma resposta absoluta que possa definir História ou validar seu caráter científico. Considera que tudo depende da visão pessoal, que cada um tem de sua própria sociedade e de seu tempo de vida. A narrativa construída por ele pode se tornar ou não um fato histórico. O autor prossegue considerando que esse historiador interpreta o fato, tal como qualquer cientista, mas é preciso percorrer uma longa caminhada que requer habilidade em coletar e selecionar fontes, analisar uma bibliografia em sintonia com o tema, e questionar a documentação.

Já a respeito da função interpretativa do historiador vale citar Jürgen Habermas. Para ele existe uma diferença entre “aqueles que dizem simplesmente como as coisas se passam (tal é, entre outras, a atitude do cientista) com a atitude performativa daqueles que procuram compreender o que lhes é dito (tal é, entre outras, a atitude dos intérpretes)” (HABERMAS, 1989, p.42). Para esse autor (p.44) o fato é que “compreender o que é dito exige participação e não mera observação”, “em outras palavras, o historiador enquanto intérprete da realidade não é imparcial, pois juízos de valor se insinuam no discurso que constata fatos”.

Diante do exposto concebe-se que a História não é experimental, logo não se pode garantir a reprodução de um acontecimento já que esses estão inseridos em contextos, muitas vezes diferentes, o que impede ou dificulta as comparações (HOURS, 1979, p.74). Hours também considera que “não há repetição por causa da irreversibilidade da duração,

há, pelo contrário, uma renovação incessante”. Ele esclarece a amplitude da função do pesquisador histórico, ao ponderar que:

Querendo conhecer o passado e não podendo trazê-lo para a vida, deseja pelo menos ter uma representação dele e quer que ele seja o mais próximo possível da inacessível realidade. Essa representação é um conjunto. Nela vêm tomar lugar e compõem-se, pouco a pouco, os múltiplos pormenores que lhe trazem as suas fontes. E é incompleta, evidentemente, porque, dos inúmeros acontecimentos que num dado momento foram a vida da humanidade, só uma parte ínfima chega até nós nos documentos de que dispomos e, todavia, essa parte ínfima excede muitas vezes a possibilidade que o historiador teria de os conhecer. Ele não pode produzir na sua complexidade a realidade de outrora. Um jornal diário não consegue, senão com grande esforço, dar-nos uma pálida ideia da realidade atual e a coleção dos nossos jornais não seria em nenhum grau essa representação que o historiador procura (HOURS, 1979, p.90).

Mas seria a História uma ciência? Sabe-se que a diferença do conhecimento científico para outras modalidades de conhecimento é que o primeiro deve ser verdadeiro. E a História não faz parte das ciências exatas ou da natureza, mas ocupa-se do campo social, já que estuda as sociedades, limitando-se ao campo das humanas. Mas isso seria um fator determinante para que a História seja classificada como ciência? Para Bloch (2002) trata-se de uma ciência que tem como objeto de estudo a sociedade/ o homem. Porém, como se define ciência? O minidicionário Soares Amora (2009, p.144) define-a como “conjunto de conhecimentos fundados sobre princípios determinados”. Marc Bloch cuidou desses princípios ao estudar o universo epistemológico da História, e da educação histórica. Por isso ele afirma que História é uma ciência, e deve ser estudada a partir de um método científico nos mínimos detalhes, e que só é aprendido quando colocado em operação. Com registra Bousfield (2013) ao considerar que:

Pelas considerações blochianas, as manifestações desse método, é a categoria central na formação de professores/historiadores, visto que todo historiador tem a obrigação intelectual e moral de prestar conta do seu método. Além disso, as categorias que ele oferece a partir dessa ciência em operação são: ação política; utilização racional de um método; legitimidade intelectual; independência científica; continuidade humana; noção do diferente; noção de método crítico (identificação, análise, crítica, problematização); história efetiva e história científica; interpretação analítica; método; interdisciplinaridade; modo de operar; método de formação; formação de historiadores; interpretação histórica; observação histórica; problemática histórica ; prestação de contas; comunidade científica; ferramentas de exposição(descrição, narração, explicação); noção de tempo.

Bloch reitera que é de grande importância à articulação entre ensino, formação e pesquisa, que se processa a partir de um método científico. Considera preponderante a

atividade de grupos da comunidade que mediante a capacidade de análise de conhecimentos buscam resultados frente às historiografias já produzidas por outros da comunidade científica. Mas Cardoso (1981) não compartilha plenamente dessa visão, para ele apesar de todas as discussões realizadas por teóricos, a História ainda é uma ciência em construção, já que não busca verdades absolutas e eternas. Para esse autor os pesquisadores não dominam o método científico, estando por descobrir os meios de análise adequados ao seu objeto. Classifica a História como uma ciência muito jovem, que marcha, mas ainda em plena infância. Porém Bloch (2002) não acha tão nova, acrescenta que sob a forma de narrativa, e com aglomerado de ficções atreladas aos acontecimentos apreensíveis, a História é velha. Mas concorda com as dificuldades de sua constituição como ciência, tais como:

(...) penetrar, enfim, no subterrâneo dos fatos de superfície, para rejeitar, depois de seduções da lenda ou da retórica, os venenos, atualmente mais perigosos, da rotina erudita e do empirismo, disfarçados em senso comum. Ela (a História) ainda não passou quanto alguns dos problemas essenciais de seu método, os primeiros passos.

Para Gérard Noiriel (1997) a História só pode alcançar autonomia se concentrar sua investigação no modelo empírico, reforçando suas generalidades e a partir daí constituir sua matriz disciplinar. O autor Considera relevante a defesa do caráter da cientificidade da História a partir da prática coletiva de investigação, através do método. Quanto à questão da imparcialidade e objetividade esse autor se reporta a Monod, que já reconhecia a impossibilidade do historiador compreender o passado, desnudando-se de sua personalidade e incorporando sentimentos de outrem, de tempos passados. Contudo julga que as exigências para *status* de ciência são cumpridas a partir do princípio da solidariedade, capaz de parametrizar informações, pesquisas, e garantir a unidade da comunidade científica. Para ele como fruto dessa unidade, a produção tem contribuído consideravelmente para o progresso da História. Outro defensor da cientificidade foi Dilthey (1990): Para ele existe uma diferença entre as ciências do espírito e as ciências da natureza, mas isso não impede seu caráter científico. Pondera que embora sejam diferentes, as ciências do espírito têm como função aprender o significado da ação humana. E para tal alcance não é necessário que o historiador saiba prever o futuro, nem tampouco explicar o passado, mas interpretá-lo. Por fim temos a contribuição de Tomas Kuhn (2006) para quem os historiadores por formação concebem a ciência como processo contínuo de desenvolvimento e acumulação. Mas esses profissionais não percebem que

seus empenhos se resumem “de um lado determinar quando e por quem cada fato, teoria ou lei científica contemporânea foi descoberta ou inventada. De outro lado, deve descrever e explicar os amontoados de erros, mitos e superstições que inibiram a acumulação mais rápida dos elementos constituintes do moderno texto científico”. (KUHN, 2006, p.20)

Encerra-se essa produção com o registro de Marc Bloch (2002) sobre o “o ofício do historiador” para quem o conhecimento do passado diz respeito às inquietações do presente, “novos tempos levam a novas historicidades” e “mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala se não quando se sabe interrogá-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise”.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a cientificidade terão ainda um longo caminho a percorrer enquanto se desejar ter um mesmo paradigma para reger as ciências da natureza e demais ciências. O fato de as ciências Sociais terem se enquadrado no modelo científico das ciências duras, não garante, até o momento, que o mesmo se alcançará no campo das ciências humanas. Olhando a ciência como esforço contínuo que requer sangue novo, ideias novas e novas direções, entendemos que o resultado poderá ser positivo ou negativo. As crises fazem parte do processo. Isso porque não há conceitos históricos definitivamente verdadeiros. Se isso ocorresse não haveria necessidade de ciências, ou a mesma estaria com os seus dias contados. O conhecimento é verdadeiro dentro de um parâmetro estabelecido. Por isso a necessidade do método para toda academia. Trata-se de um esforço disciplinar, racional, de postura científica capaz de dar efetividade e conscientização a História. Não há que se preocupar se para um mesmo fato, os pesquisadores apresentarem versões diferentes. O fato de ser historiador, não implica em estar engessado a conclusões prontas. Tais contradições podem levar a expansão do alcance científico ou mudança de paradigma. Esse é o dia a dia da ciência.

Então, as características de ciência apontadas por Bloch e outros teóricos das diferentes gerações dos Annales são o trabalho solidário, disciplinado e o uso de um método que tem dado a História um papel marcante na produção do patrimônio cultural da humanidade. Não há porque duvidar. A História é uma ciência porque atende a uma doutrina, consenso da sociedade acadêmica, apesar de não ser possível validá-la através

de pesquisas empíricas. A chave para se chegar à verdade está na interpretação e na capacidade profissional e emocional do historiador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BLOCH, M. **Introdução a História**. Lisboa. Publicações Europa-América, 1965.

BOUSFIELD, A. A. A cientificidade da História e a formação de professores historiadores: aproximações entre Gaston Bachelard e Marc Bloch. **Tempos Acadêmicos**, v.7, p.1-10, 2013.

CARR, E. H. **Que é História?** In site: <https://rascunhoteca.wordpress.com/2014/02/27/fundamentos-das-praticas-midiaticas-i-24022014/> acesso em: 03 de novembro de 2016.

CARDOSO, C. F. **“Uma introdução a História “**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

DILTHEY, W. **L’edification du monde historique dans les sciences de l’esprit**, ed. Cit., y S. Mesure, Dilthey et la foundation de sciences historiques, PUF, 1990.

DRAY, W. H. **Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

ELIAS, N. **A sociedade do corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GLÉNISSON, J. **Uma história entre duas erudições**, em “Revista de história”, CX, 1977.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.

HERÓDOTO. **História**. Lisboa. Edições 70, 2001.

HOURS, J. **O valor da História**. Coimbra, Portugal. Livraria Almedina, 1979.

KUHN, T. S. **O caminho desde a estrutura: ensaios filosóficos, 1970-1993, com uma Entrevista Autobiográfica**. 1ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Tradução de Cesar Mortari.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

MAIA, E. S. **História: uma ciência em construção**. In: Congresso Scientiarum História IV, 2011, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Scientiarum História IV. Rio de Janeiro: HCTE- UFRJ, V.1. p.296-301, 2011.

MONOD, G. **Les études historiques em France**. Revue Internationale de l'enseignement, XVIII, 1889.

NOIRIEL, G. **Sobre a crisis de La historia**. Tradução de Vicente Gómes Ibañez, Madri: Cátedra Valencia: Universitat, D. L. 1997.

REIS, J. C. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

SHOTWHEEL, J. T. **A interpretação da História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SOUZA, I. L. C.; SALVADORI, A.; DECCA, E. S. **História**. 1. Ed. São Paulo: Globo, v.1. 90p, 1994.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a História**. Brasília: DF: Editora UNB, 1995.

UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

Iury Fagundes da Silva

Universidade Federal Fluminense - INFES

E-mail: iuryfagunde5@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca discutir sobre o processo de inclusão escolar e relatar uma experiência de iniciação à docência e mediação escolar, os impactos sofridos e causados frente a esta prática. Esta vivência manifestou-se a partir de um estágio realizado em uma escola particular na cidade de Miracema, no estado do Rio de Janeiro, de onde surgiu a inspiração para elaborar e tecer este estudo. Trazendo a forma de pesquisa bibliográfica, traçam-se considerações significativas a partir de análises realizadas nas leituras de Kaufman (2016), Almeida, Machado e Saraiva (2009), Mousinho (2010), Moysés (2001), Santos (2002), entre outros autores. Relacionando os autores e documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei N° 13.146/15 ao processo de mediação escolar exercido, compreende-se o real papel do educador, o ambiente escolar, a parte pedagógica da escola e principalmente os educandos, estes que necessitam que as instituições de ensino se adequem a eles para serem inclusos.

Palavras chave: inclusão; mediador escolar; diagnóstico; discente; docente.

ABSTRACT

The present work seeks to discuss about the process of school inclusion and to report an experience of initiation to teaching and school mediation, the impacts suffered and caused in front of this practice. This experience manifested itself from a stage held in a private school in the city of Miracema, in the state of Rio de Janeiro, from which the inspiration to elaborate and weave this study emerged. The results of the literature review are based on the analysis of Kaufman (2016), Almeida, Machado and Saraiva (2009), Mousinho (2010), Moysés (2001) and Santos (2002). other authors. Linking the authors and documents such as the Declaration of Salamanca (1994) and Law N ° 13.146 / 15 to the

process of school mediation carried out, we understand the real role of the educator, the school environment, the pedagogical part of the school and especially the students, which require that educational institutions adapt to them to be included.

Keywords: inclusion; school mediator; diagnosis; student; teacher.

1. INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, no âmbito acadêmico, presencia-se um momento em que mundialmente se discute sobre a inclusão escolar de crianças que possuem necessidades especiais educacionais.

Santos (2002) salienta que incluir não é apenas integrar a criança ao meio educacional, que a mesma vive junta a outras com um desenvolvimento típico. Incluir requer embasamento teórico sobre as especificidades daquele indivíduo que serão encontradas em sala de aula e acima de tudo deve se fazer presente neste processo, a paciência, persistência, bom senso e amor. Para que uma inclusão aconteça efetivamente são necessárias adaptações e condições que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Como um dos principais documentos (a nível mundial) que aborda o assunto a respeito da educação especial, pode-se citar a Declaração de Salamanca (1994), sendo uma vertente primordial para a consolidação da educação de qualidade e inclusiva. A importância deste documento que foi implementado em todo o mundo, inspirou reformas educacionais em diversos países, sendo compartilhada por Santos (2002):

A declaração de Salamanca representou um passo relevante na história da Educação, na medida em que redimensionou a educação especial em termos e seu alunado e de seu foco de ação. Tanto um quanto outro, agora muito mais abrangentes, implicam em transformações significativas à organização dos sistemas educacionais e as escolas propriamente ditas. (SANTOS, 2002, p. 114).

Tais transformações foram essenciais para afirmar que todos aqueles que possuem necessidades especiais educacionais podem atingir o seu ápice no progresso educacional e social, contradizendo práticas excludentes presentes no dia-a-dia das instituições de ensino.

Não menos importantes que a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal (1988), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outros, abordam também a questão mais direta do que vem a ser o direito a uma educação de qualidade para todos, sem discriminação e segregação, sendo estes de total relevância neste processo inclusivo.

Entretanto, não devemos pensar na educação inclusiva como algo obrigatório e que deve ser cumprido por que existem leis, decretos e declarações específicas. Conforme a Declaração de Salamanca (1994) discorre, todas as escolas devem se adequar a singularidade que estes alunos com necessidades especiais educacionais apresentam, desde o currículo, metodologias, avaliações, espaços físicos, qualificações dos educadores, entre outras adequações que se fazem necessárias. Uma das formas para ajudar neste processo é a inserção do mediador escolar neste meio educacional.

Mousinho (2010) destaca que o mediador escolar pode atuar como um apoio aos docentes em sala de aula, ajudando-os nas atividades e trabalhos de adaptações, atuando como intermediário nas questões sociais, de comportamento, na comunicação, nas atividades e brincadeiras escolares, entre outras funções do âmbito educacional. Além disso, o mesmo pode atuar em situações que não ocorrem em sala de aula, como nos recreios e na ida ao banheiro.

A relação existente entre o mediador e a escola deve favorecer não apenas os alunos, mas também a instituição de ensino. Logo, a mesma tem que oferecer a quantidade de profissionais de apoio escolar (mediadores) necessários para contemplar o número de discentes que necessitam deste suporte educacional, conforme destaca a Lei nº 13.146/15.

2. TECENDO O ESTUDO DE CASO: O PRIMEIRO CONTATO COM A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A escola particular se situa no município de Miracema (como mencionado acima), uma cidade pequena com cerca de 20 mil habitantes. A instituição atende desde a educação infantil até o ensino médio, é detentora de um espaço amplo e de uma estrutura de qualidade (sendo necessário instalar rampas para os cadeirantes), além de possuir um corpo docente que em sua maior parte estão dispostos a entender e ajudar neste processo de mediação escolar.

Na ocasião, fui direcionado à função de mediar o processo de aprendizagem de um aluno que trazia consigo o diagnóstico de dislexia. Esta mediação escolar em um

primeiro momento não aconteceu ao meu ver, pois éramos direcionados à biblioteca e eu, na função de “mediador”, tinha que de alguma forma trabalhar com o aluno as suas limitações, além de fazer exercícios avançados da apostila com o mesmo.

Somos convocados à escola para cuidar do aluno em situação de inclusão. Em sua maioria, nesse primeiro momento, cuidar geralmente significa fazer com que o aluno possa funcionar na escola segundo os padrões pré-estabelecidos pela instituição. Ele precisa seguir um modelo muito bem desenhado e delimitado, o que ele não consegue fazer sozinho. Assim, precisa de um outro. No caso, este outro é o mediador, que está lá para garantir que ele se adapte às regras e assim seja incluído (KAUFMAN, 2016, p. 50).

Partindo desta forma inadequada de mediação ao qual fui destinado, surgiram questionamentos: Que forma de mediação é essa? Será que o corpo pedagógico compreende sobre tal assunto? Onde está a inclusão? A instituição de ensino está disposta a aceitar este aluno ou é apenas um “jogo” para que possam ficar com sua matrícula?

Passo a relatar minhas impressões sobre o caso aqui exposto, pois é de assustar toda essa mobilização da família e da escola em busca de um tratamento e a falta de preparo de ambos em relação ao assunto. Destaco ainda que os nomes utilizados são fictícios, de modo a preservar a imagem e a personalidade da criança em questão, bem como da escola.

O referido aluno se chama “Pedro”, possui 11 anos de idade e até o momento se encontra no 4º ano do ensino fundamental. Assim que tive o primeiro contato com a mãe e a direção da escola, afirmaram que a criança tinha “dislexia” e uma suposta “discalculia”.

Pedro além de destoar da turma por ser maior e possuir as pernas longas, não conseguia ler fluentemente, ignorando as pontuações e tendo dificuldades em pronunciar algumas palavras, e não escrevia nada até então, além de possuir uma limitação na parte motora, atrapalhando-o às vezes e comprometendo seu equilíbrio.

3. O CASO EM SI: O MENINO PEDRO E TODO O PROCESSO DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

Em um primeiro momento para entender toda a dificuldade e seguir um processo de mediação escolar potente para com o aluno, me prontifiquei a conhecer toda a sua rotina e seu dia-a-dia de forma que este contato pudesse me aproximar da criança, além de me ajudar diretamente neste processo.

A idade de Pedro no início de 2016 quando tive o primeiro contato era de 10 anos. Pedro foi adotado quando era bebê e atualmente mora com sua mãe, seu pai, irmãos e sobrinhos (sua nova família) em uma casa grande; apresenta uma rotina equilibrada, com alimentação, brincadeiras e o sono, todos bem divididos em horas exatas. Pedro acorda cedo, toma o café da manhã, brinca um pouco na rua em frente a sua casa, para depois fazer as atividades da escola; logo após, toma banho, almoça e vai para o colégio acompanhado dos pais. Retornando da instituição de ensino, o mesmo toma banho, brinca dentro de casa com seus brinquedos, janta e vai dormir por volta das 22horas e 30minutos.

Este processo de acompanhamento da rotina de Pedro mostrou-me que determinadas ações a criança realizava sozinha, como comer, escovar os dentes, escolher as roupas, vestir-se sozinho e pentear o cabelo, mesmo com sua dificuldade motora. Mas, devido ao fato de ser diagnosticado disléxico, o que para a família é visto como uma patologia, Pedro a todo instante está sendo observado pela mãe, que acaba em muitos momentos se tornando uma facilitadora de ações e atividades que a criança poderia realizar individualmente, assim atrapalhando seu processo de independência e autonomia.

Segundo relato dos pais, em certos momentos Pedro faz uso de medicação (Ritalina) prescrita por médicos para resolver os seus problemas e “melhorar a aprendizagem”. O pai por ser funcionário de empresa com convênio acaba tornando fácil o acesso a “médicos de qualidade”, onde levava o filho desde o primeiro sinal de dificuldade apresentado na escola. A partir dessa busca desenfreada por uma resposta sobre as dificuldades que Pedro apresentava, começou o uso de remédios e de sessões com psicólogos, quando então foi diagnosticado como disléxico. Estes profissionais, o médico que prescreveu o uso do remédio e o psicólogo que diagnosticou Pedro realçaram o quão importante é o uso do remédio em sua trajetória educacional.

Entrando no contexto escolar, o relacionamento com outras crianças era tranquilo, uma vez que todos em sua sala entendiam as limitações e dificuldades de Pedro, com isso acabavam ajudando-o em diversos momentos e dando uma atenção maior.

Nas observações feitas dentro de sala antes mesmo de ser encaminhado à biblioteca com o aluno, percebi que Pedro lia com muita dificuldade, não conhecia todas as letras do alfabeto e menos ainda os números, o mesmo se encontrava em um processo de aquisição da leitura e escrita um pouco distante de sua idade cronológica levando em conta o contexto escolar e familiar.

Partindo de toda essa premissa medicalizante e controversa de mediação escolar oferecida pela instituição de ensino, comecei o estágio no qual fui designado, “atendendo” (palavra usada pela coordenação) Pedro na biblioteca, tentando de alguma forma potencializá-lo de maneira que pudesse se desenvolver significativamente. Mas, visto que esta forma de mediação excludente estava equivocada e não obteve resultados até então, propus a direção que me encaminhassem para dentro de sala de aula, assim orientando e auxiliando Pedro durante as atividades dadas.

Procurando sempre uma forma de conscientizar e explicitar para a família e a direção da escola sobre um ambiente inclusivo, vamos de encontro a Kaufman (2016) que nos faz refletir sobre esse caminho da inclusão:

A inclusão na escola se efetiva quando nos propomos a tornar o ambiente institucional inclusivo, ou seja, com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que investem no coletivo. As alterações necessárias para inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde caibam todos. Nessa proposta de inclusão, não nos cabe mudar o outro e sim nos disponibilizarmos para produzir uma mudança em nós (KAUFMAN, 2016, p. 52).

Trazendo um pouco sobre o processo de socialização da criança em geral, era notável que Pedro era sociável, brincava com todos (mesmo com suas limitações), se dava bem com a docente, além de criar um vínculo de amizade comigo, o seu dito “mediador escolar”.

A aproximação existente foi fundamental em seu processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno a todo o momento estava pronto para que eu o ensinasse e trabalhasse com ele atividades complexas que a professora passava (trabalhando dentro de suas possibilidades).

Até então, notamos que Pedro é uma criança que possui uma família estruturada (mesmo que com pouco entendimento sobre suas necessidades especiais), é sociável, tinha um mediador ao seu lado em sala de aula, além de uma professora que, mesmo não preparada para lidar com o mesmo, possui um olhar sensível frente à situação.

Após um tempo diante de todo este processo, o aluno começou a apresentar uma melhora na escrita, a reconhecer as letras do alfabeto, além de se mostrar mais dedicado em aprender (mesmo sendo medicalizado). Mas, a todo instante me surgiam indagações em relação à mediação escolar: a minha prática está indo ao encontro do esperado? Estou

de fato potencializando a vida desta criança? “Quando falamos em prática, estamos apontando para as nossas formas de ser e estar no mundo, por isso é importante nos questionarmos sobre o que estamos produzindo nos espaços que habitamos” (KAUFMAN, 2016, p. 52).

Assim, seguindo toda essa vertente de inclusão, aos poucos fui conversando com a direção para que o aluno pudesse estar realmente inserido em um ambiente escolar inclusivo. E diante das conversas realizadas, a coordenação se prontificou a compreender de fato sobre o assunto e buscar em pesquisas e trabalhos publicados formas de “revolucionar” a escola e de fato torná-la inclusiva.

Os pais de Pedro animados com todo esse movimento da instituição e do processo de mediação escolar acharam importante que eu pudesse trabalhar com o aluno fora do ambiente escolar, indo à sua casa de três a quatro vezes por semana, pela parte da manhã, em busca de potencializá-lo mais e mais em seu processo de aquisição da leitura e escrita.

Dessa forma, me prontifiquei a mais este desafio, assim, deixando de lado o diagnóstico que a criança trazia, focando em suas limitações e suas condições de aprendizagem, que são diversificadas. De antemão, procurando sempre trabalhar de uma forma que o aluno pudesse realmente se desenvolver, comecei a me embasar nas “cinco pistas para um trabalho de mediação escolar”, citado por Kaufman (2016).

Pedro foi um aluno que diante a tudo, me ajudou a desviar o olhar de um possível diagnóstico e, assim, que pudesse então conhecê-lo de fato. Uma das “pistas” que foi crucial para o seu desenvolvimento, foi compreendê-lo a partir das suas limitações e habilidades que apresenta e não pelo diagnóstico que carrega. Esta pista que de forma indireta já estava sendo colocada em prática sem ao menos eu, como mediador escolar, possuir o conhecimento aprofundado sobre o assunto.

Outra questão/pista importante foi a busca pela autonomia de suas ações, fazendo com que a criança pudesse sair da dependência de sua mãe para realizar certas atividades, além de resolver assuntos com os colegas que o deixassem chateado. Mas, nos deparamos com outra autonomia que também se tornou essencial, “a autonomia como agenciamento com uma heterogeneidade de objetos, pessoas e animais. Somos autônomos quando conseguimos nos conectar a muitas coisas para colocar em ação aquilo ao que nos propomos” (HARAWAY, 2008 *apud* KAUFMAN, 2016, p. 56).

O processo de mediação escolar foi se desenvolvendo e trazendo resultados significativos, mas em certos momentos Pedro se apresentava relutante para fazer

algumas atividades, pois queria estar sempre com seu brinquedo na maior parte do dia, um boneco. E muitas vezes, sua mãe e a professora o obrigavam a deixar o objeto de lado para então fazer o que se pedia, assim deixando-o irritado. Entretanto, pensando em uma forma mais sensível e que pudesse render seu aprendizado, me perguntei o porquê do aluno não poder ficar com seu boneco e fazer os exercícios com o mesmo ao seu lado. Portanto, nos encontramos em mais uma pista importante em torno de seu processo de ensino, o de ampliar os mediadores, tornando este objeto (o boneco) mais um mediador.

Portanto, na mediação escolar, nosso objetivo é ampliar as conexões que o aluno acompanhado tem na escola para além de nós, oferecendo uma diversidade maior de mediadores: o professor, o colega, o lápis, a cadeira, a coordenador, o inspetor, a letra maior, o material concreto, as imagens etc. A medida que outros mediadores passam a fazer parte da rede do aluno na escola, ele passa a experimentá-la com maior qualidade e autonomia (KAUFMAN, 2016, p. 57).

Percebemos então, que para a criança, o boneco funcionou como um mediador, ajudando-o a criar um interesse a mais pelas atividades e trabalhos propostos. Sendo assim, pensamos em uma “aposta” que deu certo, pois, nem sempre o encontro com o outro, seja um humano ou um objeto, se torna uma relação de mediação. Devemos sempre pensar em algo que o aluno goste e que possamos trazer para o contexto, criando no mesmo um interesse maior junto à atividade que a docente e o mediador pretendem desenvolver, assim fomentamos a meu ver, mais uma pista.

Trazendo mais uma questão/pista que Kaufman (2016) aborda, não devemos decidir o que será mediador para o discente, junto à direção do colégio, que se encontra mais embasado teoricamente e receptivo em relação ao assunto; e os pais, felizes com o avanço dado pelo filho, oferecemos diversas possibilidades a Pedro, correndo riscos necessários para que o aluno possa se decidir sobre o que lhe está sendo ofertado, absorvendo-as de forma positiva ou até mesmo descartá-las.

Sabemos que as práticas escolares apresentadas nas instituições de ensino têm se fomentado a partir da produção de sujeitos desiguais, oprimidos, impotentes e até mesmo deficientes. Dessa forma, a educação acaba se encaixando na condição de saúde, pois trata apenas de produzir mais e mais subjetividades (ALMEIDA; MACHADO; SARAIVA, 2009, p. 22)

Graças a todo esse processo minuciosamente trabalhado em torno da criança diagnosticada que tratamos no decorrer deste trabalho, estamos revertendo à situação de

uma antiga exclusão e subjetivação do anormal para uma inclusão e uma prática não-medicalizante.

Muitos educadores trabalham em instituições nas quais domina um funcionamento individualizante que culpa o aluno pela produção do fracasso escolar, que culpa a família pelo fracasso da educação, que vive as práticas educativas de maneira individualizada, submetidas à tirania do Eu. Há a tendência de estabelecer-se apenas algumas normas como possíveis: o bom aluno, quietinho, participativo, que aprende tudo, cuja família acompanha os cadernos dos filhos... Quem foge dessas normas torna-se o agressivo, o bagunceiro, o aluno que não aprende, cuja família é desinteressada (ALMEIDA; MACHADO; SARAIVA, 2009, p. 23).

Em um primeiro momento, me deparei com uma instituição de ensino totalmente excludente e pouco interessada no aluno; e uma família abraçada em um diagnóstico e na procura da cura desta patologia aos seus olhos. Mas, toda a minha participação ao longo deste processo de inclusão e mediação escolar, direta e indiretamente, está colhendo frutos proveitosos. Podemos dizer que hoje a escola está mais receptiva e embasada teoricamente em relação ao assunto, a família de forma positiva está abandonando o diagnóstico e tirando aos poucos a medicação da criança.

Pedro se encontrou em seu processo de aquisição da leitura e escrita, assim, se desenvolvendo. O mesmo que não sabia ler e “pulava” as pontuações, hoje já consegue ler um texto e pausar nos momentos de pontuação; já reconhece todas as letras do alfabeto, além de já escrever palavras com a letra cursiva, tendo apenas que diminuir o tamanho destas; entre outros avanços que foram essenciais para a família e a escola abrirem os olhos quanto ao que a criança pode desenvolver assim não se amparando a um diagnóstico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso em questão pretendeu trazer a história de Pedro em seu processo de aprendizagem conturbado e a mediação escolar exercida, além de acompanhar de perto a desconstrução de um diagnóstico.

Todo esse caminho mencionado e tratado ao longo deste trabalho nos faz refletir sobre discentes como Pedro, que carregam em sua trajetória de vida e escolar um diagnóstico ou uma possível taxação, que por si só acabam excluindo e incentivando para um caminho do abandono destes discentes.

Nesse sentido, notamos o quão importante é a presença dos pais juntamente com toda a equipe pedagógica da escola em meio a este processo, onde devem estar atentos desde a mediação que está sendo feita em sala de aula e no âmbito educacional (mediação além da sala de aula), até o que a família tem feito fora da escola para que o aluno possa se desenvolver e a cada dia ser potencializado diante as suas práticas.

Parafraseando Moysés (2001), pode-se dizer que: neste momento, nos deparamos com mais uma escolha, indispensável: ou nos deixamos ser cooptados (pois não somos cooptados, nos deixamos cooptar) ou ficamos do lado da vida, do lado das crianças, onde a busca primordial é pela potencialização das limitações existentes destes alunos que possuem necessidades especiais educacionais.

Afinal, torna-se muito desgastante incluir, não pelas dificuldades dos diagnósticos e taxações presentes para cada patologia criada e sim pelo preconceito e pela dificuldade das pessoas de aceitarem o novo e perceberem que a diversidade existe. O que se torna importante e primordial neste processo é que nós como educadores podemos plantar no coração de cada criança a semente do amor, para que em certo dia estas transformem nossa sociedade preconceituosa em uma sociedade mais flexível e aberta a compreender e abraçar o que é novo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

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

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146**, 06 de julho de 2015.

Declaração de Salamanca sobre Princípios. **Política e Prática em Educação Especial**. Brasília. 1994.

KAUFMAN, N. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In Comissão de Psicologia e Educação (COMPSIEDUC) (Org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L. F. O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia**. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

MOUSINHO, R; et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedagogia**, 2010, vol.27, n.82, p.92.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2001.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3, v 4, p. 103-118, 2002.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS¹.

Ana Caroline Bernardo Anacreto Toledo

E-mail: aninha.toledo93@gmail.com

RESUMO

O seguinte artigo tem como base a importância da psicomotricidade no desenvolver da criança de 0 a 3 anos. Tem como discorrer a influência cognitiva dessa modalidade. Os instrumentos necessários para introduzir o educando na ciência psicomotora de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e os resultados pragmáticos. Trata do valor da educação nos anos iniciais, as críticas positivas e negativas, a importância do brincar e construção da autonomia. As relações de interdisciplinaridade pelas habilidades básicas como o esquema corporal, estruturação, espaço-temporal, lateralidade e sensoriais. Fomentando o papel do educador na Educação Infantil e interligando as relações sócias afetivas no acolhimento da criança, mecanismo fundamental para todo o processo.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Referencial Curricular da Educação Infantil; Ciência Psicomotora; Educação Infantil;

ABSTRACT

The following article is based on the importance of psychomotricity in the development of children from 0 to 3 years. It has to explain the cognitive influence of this modality. The instruments necessary to introduce the student into psychomotor science according to the National Curriculum Framework for Early Childhood Education and the pragmatic results. It deals with the value of education in the early years, the positive and negative critics, the importance of playing and building autonomy. The relationships of

¹ Artigo apresentado como requisito final do curso de Pedagogia/UNIG .Sob orientação da professora Doutora Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte ano 2017.2.

interdisciplinary for basic skills such as body schema, structuring, space-time, laterality and sensory. Fostering the role of the educator in Early Childhood Education and connecting social and affective relationships in the child's reception, a fundamental mechanism for the whole process.

Keywords: Psychomotricity; Curriculum Framework for Early Childhood Education; Psychomotor Science; Child education;

1. INTRODUÇÃO

A psicomotricidade nada mais é do que o ser humano, em questão a criança em seu corpo e movimento. O nosso desenvolver não é só físico, precisamos de uma linha *frequentemente*. Ou seja, o caminho de etapas capazes de nos formar firmes no campo motor e também social. O termo psicomotricidade vem do termo grego *psyché: alma* e do verbo latino *moto: mover* para a maturação do nosso intelecto e físico.

O que deve se levar em consideração é a importância do desenvolvimento da criança do seu nascimento até os seus três anos de idade, tendo em vista que o processo inicial tem grande peso sobre as etapas subsequentes. A educação infantil, para alguns responsáveis nada mais é que um pagamento ou um tempo desnecessário para “colorir e brincar” e o que que pouco se nota é o que realmente essa primeira etapa influencia para o progresso dos filhos.

Não é por acaso que muitos se perguntam motivos pelo qual o filho não tem noção de lateralidade, frente, atrás, o que é possuir um ritmo de acordo com uma música. Não sabe como segurar um lápis e alguma das vezes nem mesmo correr. Algumas crianças possuem essa falta de desenvolvimento adequado e isso ocorre pela falta de maturação.

Daí vem uma pergunta, mas o que seria a maturação? Ela nada mais é que um amadurecimento da estrutura corporal e psicossocial. Para isso é necessária uma maior análise de dados para que possa ser debatido nesse artigo, identificando os valores para que a criança possa construir sua identidade.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS

O RCNEI com a força de um documento legal (1998, v.3 p. 23) prediz:

[...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Daí ser necessário que o educador se dedique profundamente ao desenvolvimento da criança, sendo muito importante que seja levado em consideração tudo aquilo que o seu aluno percorre durante seu curso até a idade que ele está, pois, essa bagagem auxilia em seu caminhar. O senso comum é adquirido por essas vivências que fortalecem seu meio que conseqüentemente se tornam conhecimentos empíricos através da união de aprendizados ao longo da vida.

Uma das formas de interação com o meio é através do movimento, durante essa construção a criança se apropria da cultura, sendo ela como os diversos instrumentos que ela possui ou a participação da ludicidade como em jogos, brincadeiras e outros estímulos que tornam a criança mais independente, com essas novas habilidades que aprende a desenvolver.

A criança começa dos movimentos simples aos mais complexos, como o de chutar uma bola, que no caso muita das vezes chuta ao lado da bola e aos poucos ela vai tendo tentativas de modificar esse movimento, na verdade eles exploram o ambiente. Os professores, quando veem algumas limitações devem procura adequar as atividades de acordo com as possibilidades da faixa etária a que se destina, tendo em vista que os movimentos que a criança faz como segundo Wallon (apud DANTAS, 1992. P. 38) :

O ato mental se desenvolve a partir do ato motor, e a motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o seu meio físico. Partindo dessas concepções, o trabalho com o movimento na Educação Infantil deve priorizar todas as competências motoras da criança e também diversificar os movimentos de andar, correr, saltitar, escalar, chutar, deslizar, rebater, rolar, andar em superfícies, entre tantos outros que valorizam o movimento e possam contribuir para o desenvolvimento pleno dessa criança.

Sendo assim, a aprendizagem do educando se dá a medida que o corpo e a mente estão em plenitude, sempre com a união mental e corporal, pois essas duas concepções são a chave para a resolução deste desenvolvimento.

De acordo com os estudos de Piaget (1971) a Epistemologia Genética seria o desenvolvimento ao conhecimento do ser humano, que cognitivo passa por três estágios.

O mesmo realizou seus estudos por meio de uma observação de crianças, dentre elas os seus três filhos e dessa maneira procurou identificar como o homem constrói sua consciência, como ele organiza, assimila a suas etapas anteriores de compreensão.

Para ele existem dois meios para resultar uma adaptação ao mundo exterior, sendo elas a assimilação e a acomodação. A assimilação acontece vinda exteriormente do mundo e a acomodação seria o inverso, de dentro da criança para o seu manifesto.

Após uma reflexão a respeito do conceito de adaptação de Piaget, Pulaski (1986, p.22) entendeu não ser um processo inapetente e assim se pronuncia:

É um processo dinâmico e contínuo no qual a estrutura hereditária do organismo interage com o meio externo de modo a reconstituir-se, com vistas a uma melhor sobrevivência.

Nessa mesma acepção Fonseca (2008, p.76) destaca:

Piaget possui uma visão da inteligência ou da cognição humana como uma adaptação biológica específica de um organismo complexo a um envolvimento igualmente complexo, um sistema cognitivo extremamente ativo, que seleciona e interpreta a informação do envolvimento à medida que constrói o seu conhecimento.

Diante a linha de pensamento de Pulaski e Fonseca, podemos então contemplar que possuem uma visão holística sobre a apuração da evolução biológica, gerando-se uma captação sobre como o indivíduo que progride nas vertentes cognitivas e corpóreas. Desta forma, de acordo com o desempenho desses elementos que ocorrem concomitantemente e possibilitam tanto o desenvolvimento intelectual como a estrutura corpórea. Na assimilação ocorre à integração das experiências novas aos procedimentos de desempenho e conhecimentos existentes. Já na acomodação o indivíduo precisa remodelar seus mecanismos preexistentes ou criar uma maneira de poder assimilar novas casualidades.

Consequentemente a indagação sobre a motricidade está notoriamente evidente na composição das sapiências de Piaget, conforme dilucida Fonseca (2008, p.78):

A criança estabelece, assim, a relação com o mundo exterior através da circularidade entre as percepções (assimilação) e as ações (acomodação), e é o conjunto de adaptações que, na sua circulação corporalizada pela motricidade,

irá transformar a inteligência prática e sensório-motora em inteligência reflexiva e gnóstica.

O autor acima nos remete a compreensão da necessidade do professor ter com o seu educando, desde o primeiro dia de aula, uma ligação, sendo possível que o mesmo se adapte através do acolhimento de forma que consiga conviver com os seus colegas de classe e seja capaz de criar, observar, dirigir-se a um estágio novo de desenvolvimento que não tivera anteriormente.

Figura 1: Fases do Desenvolvimento Intelectual - Segundo Piaget

| Estágio | Faixa etária | Características |
|----------------|--------------|--|
| Sensório-motor | 0 - 2 anos | Evolução da percepção e motricidade |
| Pré-operatório | 2 – 7 anos | Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem do simbolismo e da imitação deferida. |

FONTE: (Piaget, 1967).

Primeiramente Piaget, separa aprendizagem do desenvolvimento e depois as conceitua. A aprendizagem fica relacionada ao alcance de uma resposta particular que se aprende através de uma experiência. Já o desenvolvimento é o real responsável por adquirirmos uma aprendizagem.

Sensório- Motor e Pré-Operatório

Previamente o que será tratado neste artigo, nada mais é que essas duas fases do desenvolvimento, pois se refere apenas sobre crianças de 0 a 3 anos. No entanto, o Biólogo Jean Piaget trouxe mais do que essas fases de desenvolvimento.

Sensório – Motor

Pode ser observada entre 0 a 2 anos de idade. Nessa fase o contato que a criança tem é imediato, sem pensamento ou qualquer representação. A criança olha imagens de desenhos ou de músicas e já consegue imitar ou até cantar um pequeno trecho. Na escola, é um grande caminho a ser levado em consideração pois nos mostra que apesar de ser um modo tradicional “ a repetição” nos ajudou lá atrás, porém a través de elementos visuais

e a busca de mudanças tanto tecnológicas e humanísticas, nos dá um forte aliado para o desenvolver motor e cognitivo da criança. Para isso é prazeroso um ambiente bem acolhedor.

Pré – Operatório

Essa fase começa dos 2 anos e vai até os 7 anos, recordando que será indicado apenas até os 3 anos. Dentro desse estágio existe a fase do pensamento pré- conceptual ou simbólico, que fica está entre 2 a 4 anos de idade. Ele é centrado na imaginação e por ela dominado. Exemplos como o animismo, que é quando a criança começa a colocar sentimentos nas coisas como o desenhar uma flor ou um sol com sorriso. E o realismo que quando a criança sonha que tem um monstro no armário, ela acredita que ele existe. A criança não aceita o acaso, tudo deve ser explicado.

É imprescindível para Fonseca (2008, p.4):

“Efetivamente, ao dar-se uma estrutura cognitiva à ação e a motricidade, a inteligência tem de coordenar a ação, de forma a acomodar-se ao objeto ou ao real. A criança, acomodando-se ao real e aos objetos, conhece-os, simboliza-os e pode representá-los. Mais uma vez, a motricidade é a estrutura de troca e de relação que permitirá à criança assimilar e acomodar-se ao real e aos objetos. O pensamento da criança é inteligente quando se apoia no real ou nos objetos, pois só pela ação e pela motricidade poderá assimilá-los”.

Dessa forma, notamos a importância que a motricidade tem para a concepção do cognitivo, pois é através dela que as reproduções são criadas, se formam e se renovam. Como Alves (1994, p.58) descreve:

O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais forem estes universos, maiores serão os voos das borboletas, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a responsabilidade de amar, maior será a felicidade.

Nós professores, somos indivíduos que buscam inúmeras possibilidades. Nossos alunos são como as borboletas, como disse Rubem Alves, eles chegam e nós os

mostramos os sonhos para moldar e eles nos ensinam que eles podem ser mais, pois o voo é maior para quem quer ser feliz.

Quando a criança entra na escola logo na educação infantil, muitos pais acreditam que os professores são encarados como babás enquanto eles trabalham. É um absurdo encarar dessa forma, passamos por um bom tempo estudando e nos dedicando para um futuro melhor para os filhos deles e eles pouco dão valor. Acreditam que só entram para brincar de massinha, desenhar e assistir desenho. O que mal sabem é o quanto amassar papel, usar a massinha, desenhar e assistir desenho contribui positivamente para o desenvolvimento corpóreo e cognitivo. Coisas para leigos se tornam simples e para nós profissionais de educação encaramos como um passo para o futuro das crianças, um passo grande “ como o de elefante “ diria uma professora de educação infantil, e eles sabem como são grandes.

Nossos pequenos são extremamente gigantes de alma e aprendizado, realidade que muitos responsáveis não são. Na visão de Velasco (1996, p.27) sobre o brincar pode ser constatado que:

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do Sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente de a criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados à requisição.

Na educação infantil a criança precisa brincar amar, interagir, conhecer. Dessa maneira a criança tem o desafio de desvendar suas fases na vida como o faz de conta que faz a criança usar do imaginário para a aprendizagem. Mas é imprescindível que o educador torne acolhedor o local onde a criança esteja.

3. METAS NA PSICOMOTRICIDADE INFANTIL

A criança precisa possuir estímulos para o seu desenvolvimento sendo eles:

- A motivação através das sensações e relações com o físico;
- Percepção através dos movimentos, seus conhecimentos sobre ele e sobre a resposta.

- Organização de movimentos através de representações, simbolismo e relação de objetos concretos ou imaginários.
- Descobrir e poder se manifestar-se de modo criativo e com expressão emocional.
- Valorizar a identidade e a pluralidade cultural.
- Possuir segurança e se expor de maneira única, valiosa e exclusiva.
- Ter consciência do espaço dos demais e respeitar.

4. O MOVIMENTO E AS ATIVIDADES

A palavra **motriz** que é um termo de psicomotricidade se refere ao movimento humano, já o **psico** determina o cognitivo. Em outros aspectos, é uma prática que se articula através da afetividade e da possibilidade na comunicação e nos conceitos.

Nos primeiros anos de vida a criança se direciona na ação sobre o meio em que vive, à frente com as experiências cotidianas. Podemos citar algumas atividades para a criança poder se desenvolver como:

- ✓ **Calendário e Quadro de Rotina:** Tem por objetivo desenvolver os conceitos de ontem, hoje e o amanhã; possuir noção de ordem dos acontecimentos diários (rotina); conhecer e perceber a sequência dos dias da semana e dos meses do ano (estruturação espaço-temporal).
- ✓ **História Coletiva:** Tem como objetivo desenvolver a sequência lógica (estruturação espaço-temporal); estimular a criatividade e a socialização; desenvolver e estimular a atenção e a concentração, desenvolver a apraxia fina.

5. DESENVOLVENDO UMA CRIANÇA COM TEA.

Haveria um questionamento se haveria possibilidade de desenvolver uma criança com o TEA (Transtorno de Espectro Autista), agora qual o motivo dessa pergunta e porque logo esse transtorno. O que poucos sabem é que uma criança com autismo pode ser detectada a partir dos 3 anos de idade, sobre até a idade que estamos nos referindo nesse artigo dessa forma podemos averiguar as dúvidas de muitos pais se eles também podem se desenvolver igualmente as outras crianças que não possuem autismo.

A abordagem psicomotora é uma forma de conduzir muito interessante para as crianças com autismo, pois são levadas em consideração as necessidades que essa criança

possui como a desestruturação sensorial motora, na linguagem e na capacidade de perceber ambientes sociais.

Por elas não possuírem muita das vezes controle corporal elas acabam se prejudicando e se desorganizam. Para isso elas precisam de noção espacial, sensibilidade e interação com quem o cerca.

Para que colabore positivamente é necessária a participação da família, para continuar mantendo tais atividades também em casa para não modificar a rotina do educando. Claro que o educador transmita de maneira interdisciplinar a psicomotricidade na vida dessas crianças, pois colabora no desenvolvimento da linguagem, dá suporte e auxilia no tratamento.

Figura 2: Sala de Recurso



FONTE: http://www.pelotas.com.br/noticia/imagem_noticia/

A atividade dentro de uma sala de recurso facilita o trabalho dos educadores, pois além de ser um lugar acolhedor contribui para quando o aluno está estressado dentro de sala de aula e pode aprender de outra forma a explorar diversas possibilidades.

6. ATIVIDADES SENSORIAIS

- ✓ Caixa Sensorial: Para estimular os sentidos, desenvolver a criatividade, concentração, sentido tátil, motricidade fina. Materiais quem podem ser utilizados: feijão, arroz, areia, isopor, lixa, entre outros.

Figura 3: Caixa Sensorial de uma cor só.



FONTE: <http://sofia-educarcomcarinho.blogspot.com.br/>

6.1. TEORIA MONTESSORIANA

Maria Montessori (1870 - 1952) tem uma linha de pensamento mais simples como a essa caixa sensorial ou o quarto da criança onde ela possui seu próprio espaço onde possui uma vivência em casa atendendo o tamanho e a necessidade de casa uma. Um dos pontos para Montessori era o espelho, como maneira da criança poder se conhecer. Para ela existem características necessárias para a educação.

1. O ambiente é organizado e atrativo.
2. O ambiente é composto por materiais didáticos e da vida cotidiana.
3. As classes são de educando com diferentes idades.
4. O professor atua como guia no processo de ensino/ aprendizagem.
5. Utilização de material sensorial para a aprendizagem.
6. O educando escolhe a atividade do seu interesse.
7. Aprendizagem ativa e desenvolvimento social.
8. A criança tem o direito de escolher se vai trabalhar sozinho ou em grupo.

9. Possuem estímulos para ensinar e aprender com os colegas.
10. Demonstração de respeito para com os professores e o ambiente.
11. Encorajamento da autodisciplina.
12. O maior prêmio é o aprender.
13. Equilíbrio e concentração na hora de aprender.

Existem escolas que adotam o método Montessoriano em quase todos os países, método esse que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, respeitando suas necessidades individuais e salientando a capacidade da criança em aprender. Baseando-se em observações de suas experiências e levantando hipóteses sobre o processo de ensino, pois ao observar o educador analisa o que pode utilizar no desenvolvimento da criança.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolver da pesquisa observamos a importância que o desenvolvimento da criança contribui positivamente para o físico, cognitivo e as relações sócias afetivas da criança.

Também podemos analisar que o desenvolvimento pode ser modificado diante das condições biológicas ou ambientais da criança, podendo impossibilitar o desenvolvimento com os demais colegas de classe e por meio de medidas favoráveis, possibilitar um crescimento.

A partir de pesquisas de pedagogos, cientistas e médicos que se puderam realizar estudos capazes de compreender a estruturação pelo progresso psicomotor concebendo a psicomotricidade infantil fundamental na interação com o mundo, dando base nas etapas de desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo.

Contudo, a psicomotricidade assume algumas incumbências como os estímulos, a reeducação e terapêuticas, principalmente nos obstáculos que estarão na frente do seu caminhar.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª ed, ARS Poética Editora LTDA, 1994.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, H. "**Do ato motor ao ato mental**: a gênese da inteligência segundo Wallon". In: La Taille, Y. (org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1986.

VELASCO, C. G. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

A RELEVÂNCIA DA JUDICIALIZAÇÃO EM SAÚDE EVIDENCIADA ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Luciana de Oliveira Fumian Brasil¹, Mariacélia Fernandes Rocha¹, Juçara Gonçalves Lima Bedim¹, Pedro Ivo Fonseca de Paula¹, Gilmara Mageste Sousa von Held¹, Jéssica de Abreu Arruda¹, Braulio Brasil de Almeida² & Tiago Andrade Muniz Terra³.

1- Universidade Iguazu – Campus V.

2- Ministério Público - Espírito Santo – ES.

3- Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.

Autor correspondente:

Luciana de Oliveira Fumian Brasil

E-mail: lucianafumian@gmail.com

RESUMO

A saúde pode ser entendida como um completo bem-estar físico, psíquico e social onde o Estado deve ser capaz de promover uma assistência integral e igualitária aos usuários dos serviços públicos de saúde. Assim, quando o cidadão não tem esse direito atendido ou lhe é vedado um amparo à sua morbidade, este usuário recorre ao Poder Judiciário. A presente investigação tem como objetivo identificar as publicações científicas a nível mundial por meio da aplicação da ferramenta bibliométrica na base de dados *Scopus*, a fim de mapear a produtividade científica sobre o tema “judicialização da saúde”, permitindo uma melhor compreensão e entendimento dessa temática na área médica.

Palavras-chave: Assistência à saúde; Bibliometria; Direito em saúde; Judicialização da saúde.

ABSTRACT

Health can be understood as a complete physical, psychic and social well-being where the State must be able to promote integral and equal assistance to the users of public health services. Thus, when the citizen does not have this right served or is forbidden an amparo to his morbidity, this user resorts to the judicial power. The present research aims to identify scientific publications worldwide through the application of the bibliometric

tool in the Scopus database, in order to map the scientific productivity on the theme "health judicialization", allowing a better understanding and understanding of this theme in the medical field.

Keywords: Health care; Bibliometry; Health law; Judicialization of health.

1. INTRODUÇÃO

A saúde, por constituir um direito fundamental do ser humano, tem no Judiciário a base para a garantia deste. Conforme promulgado pela constituição federal de 1988, “*a saúde é direito de todos e dever do estado, mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação*” (BRASIL, 1988).

A partir da década de oitenta, com a crescente constitucionalização dos direitos sociais, o processo de envelhecimento da população e a dificuldade do Estado em prover uma assistência efetiva à saúde da população acarretou um aumento substancial das demandas judiciais para obtenção de tal assistência, o que foi denominado de judicialização da saúde (Rosa, 2016), que pode ser entendida como a busca ao Judiciário, como última alternativa, para a obtenção de medicamentos, exames, procedimentos negados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), seja por falta de protocolos clínicos, evidências científicas ou até mesmo por questões orçamentárias (Silva, 2013).

Em face do aumento das demandas judiciais e dos seus impactos orçamentários significativos no SUS, a expansão da judicialização tem preocupado gestores, médicos e juristas, evidenciando a necessidade de adoção de práticas médicas baseadas nos protocolos e normatizações da saúde pública, bem como de incentivar a interdisciplinaridade entre área médica e judicial, com o propósito de promover decisões mais fundamentadas em análise técnica e especialista (Silva, 2013).

Não se pode negar a atualidade do tema, tendo em vista o crescimento vertiginoso de demandas apresentadas ao Poder Judiciário para a obtenção de tutela judicial garantidora do direito à saúde, seja em virtude do descaso do Estado para com a prestação de serviço, eis que é latente a falha das políticas públicas quanto ao tema, seja em razão da urgência que o indivíduo possui (Lessa, 2014).

Diante do exposto, torna-se imprescindível o conhecimento acerca dessa temática para que haja uma construção social do médico, durante a formação acadêmica, com o fito de direcionar e embasar suas decisões clínicas em evidências científicas relevantes.

Com isso, o objetivo do presente estudo é identificar as publicações científicas a nível mundial por meio da aplicação bibliométrica na base de dados Scopus para mapear a produtividade científica sobre o tema judicialização da saúde.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizado um estudo descritivo bibliométrico realizado a partir da análise do banco de dados da plataforma *Scopus*, entre os dias primeiro a cinco de outubro do ano de dois mil e dezessete. A expressão utilizada para realizar a pesquisa foram: *TITLE-ABS-KEY (judicialization) AND TITLE-ABS-KEY (health*) OR TITLE-ABS-KEY (legalization) AND TITLE-ABS-KEY (health*)*, podendo aparecer no título, resumo ou palavra-chave, retornando 83 artigos.

A escolha do banco de dados *Scopus* foi realizada por se tratar de uma base reconhecida internacionalmente, sendo disponibilizada pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação e por abranger amplamente as áreas de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Físicas e Ciências Sociais.

Como resultado deste trabalho, obteve-se um resumo dos dados quantitativos da pesquisa, onde primeiramente foi analisada a distribuição cronológica dos artigos para em seguida levantar outras informações relevantes ao tema proposto, tais como: autores, artigos e journals (periódicos), além de países que colaboraram entre si.

3. RESULTADO E DISCUSSÃO:

Memorável que os direitos fundamentais, dentre os quais se encontra o direito à saúde, fazem parte da própria essência do Estado Democrático de Direito, sendo uma das maiores conquistas da humanidade. Tais direitos ultrapassam a perspectiva da garantia de posições individuais, alcançado o patamar de normas que exercem o papel de filtro dos valores básicos da sociedade, irradiando-se, assim, para todo o direito positivo, formando

a base do ordenamento (Mendes, Coelho e Branco, 2009). Tendo tais direitos alcançado patamar de garantia aos indivíduos, tornaram-se eles elementos propiciadores de questionamentos e reivindicações, uma vez que quando são violados os cidadãos recorrem ao Poder Judiciário para obterem a preservação dos mesmos (Mendes, Coelho e Branco, 2009).

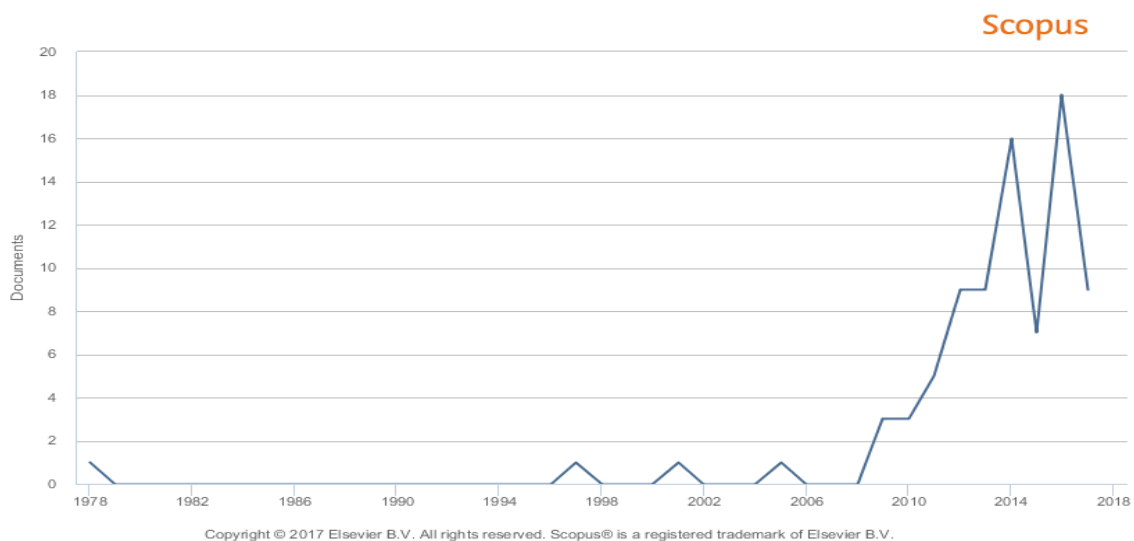
A Constituição da República, nesse prisma, é o fundamento de validade de todo o ordenamento jurídico, motivo este que não distingue sua aplicação tanto no direito privado quanto no direito público (Silva, 2013).

Assim, o mapeamento acerca desta temática torna-se importante para a construção do conhecimento e embasamento científico assegurando uma clínica fundamentada em protocolos e evidências de estudos relevantes. Dessa forma, o estudo bibliométrico é importante para realizar diversas pesquisas de trabalhos científicos, pois através dele é possível compreender o estado da arte sobre determinado tema, apontando os autores, países, instituições e artigos que mais se destacam nesse contexto.

A pesquisa na base de dados *Scopus* sobre judicialização da saúde apresentou um resultado de 83 artigos, sendo o primeiro registro realizado no ano de 1978, passando por um período de, aproximadamente, 13 anos sem nenhuma nova publicação.

No ano de 2008 foram registradas apenas 04 publicações, apresentando um crescimento significativo a partir do ano de 2009, chegando ao ápice em 2016 com um total de 18 trabalhos publicados, conforme demonstra a evolução da pesquisa explanada através da figura 01.

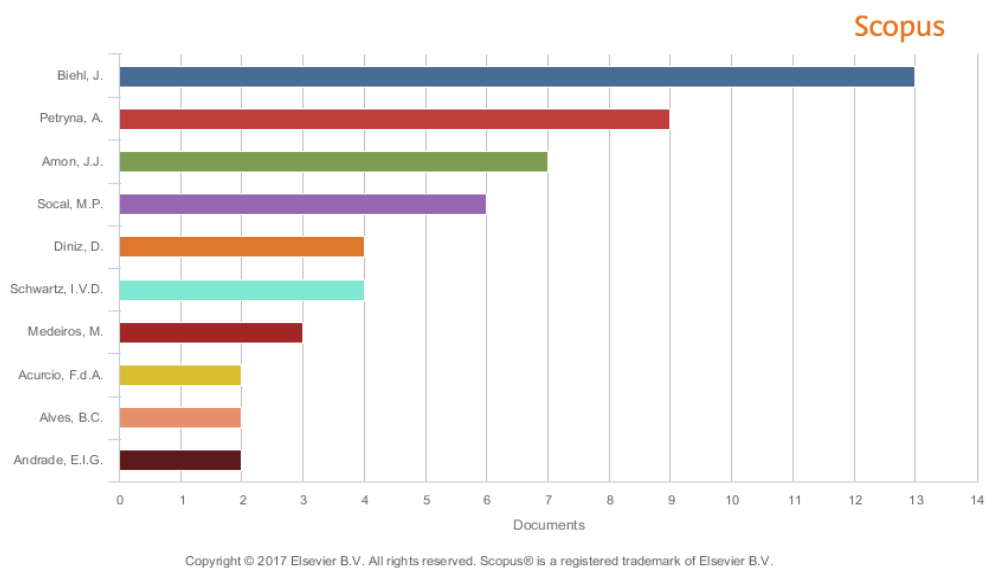
Figura 01: Evolução da pesquisa



Fonte: Scopus (2017)

A produção desses 83 artigos encontrados foi realizada por um total de 160 autores. Dentre os autores observados, os que mais se destacam são: Biehl, J. que exibiu um total de 13 trabalhos; Petryna, A. com 09; Amon, J.J. com 07; Socal, M.P. com 06; Diniz, D. e Schwartz, I.V.D. com 04 registros de publicações, conforme demonstrado através da figura 02.

Figura 02: Autores com mais publicações

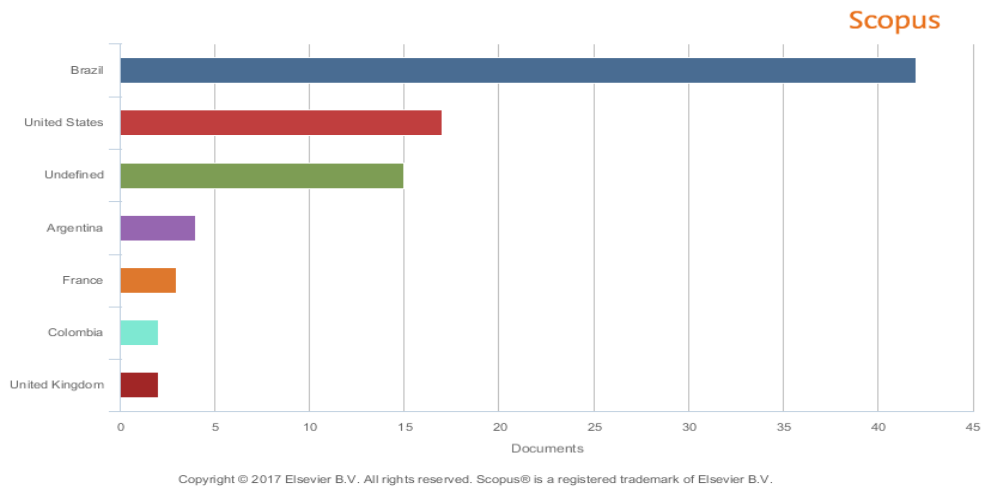


Fonte: Scopus (2017)

O Brasil apresentou um total de 42 trabalhos, podendo ser considerado como o país com o maior número de publicações, representando mais de 50% do total.

Os Estados Unidos ocupam o segundo lugar, com um total de 17 publicações. Em terceiro, com 04 artigos, ficou a Argentina. Esse dado pode ser confirmado através da análise da Figura 03, onde esse ranking pode sofrer alteração, pois em 15 artigos não foram identificados os países de origem.

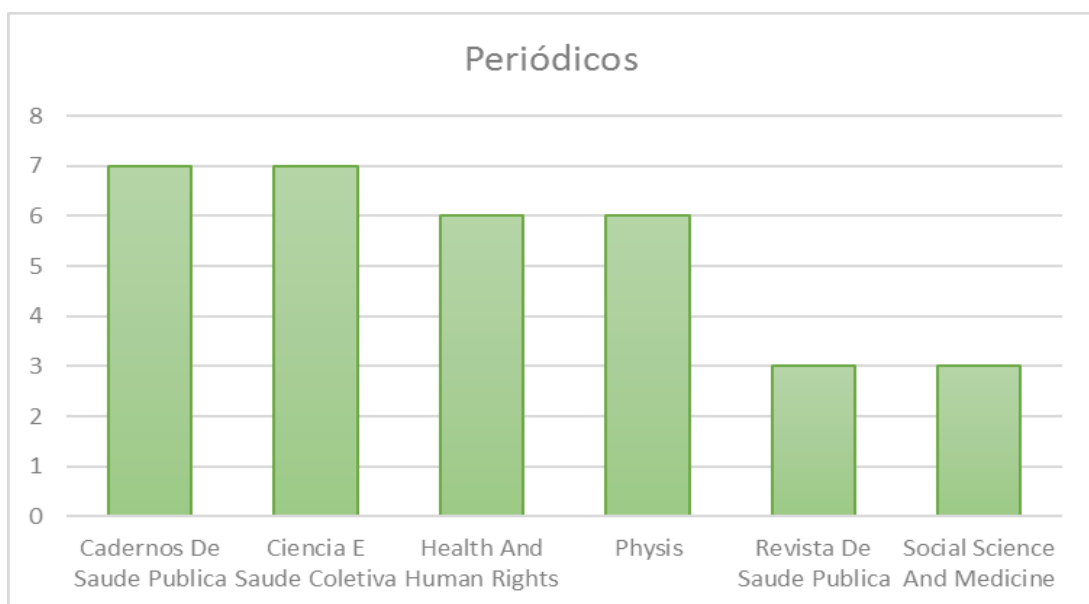
Figura 03: Países com mais publicações



Fonte: Scopus (2017)

Diversos periódicos de renome no meio científico trataram sobre o tema. No entanto, se sobressaem o “Caderno de Saúde Pública” e “Ciência e Saúde Coletiva” com 07 trabalhos publicados em cada, o “*Health and Human Rights*” e “*Physis*” com 06 artigos cada, e, a “Revista de Saúde Pública” e “*Social Science and Medicine*”, com 03 publicações cada. Tal fato expressa a importância da abordagem desse tema no que tange à relevância dos boletins nos quais ele se apresenta. A figura 04 ratifica os periódicos com maiores números de publicações.

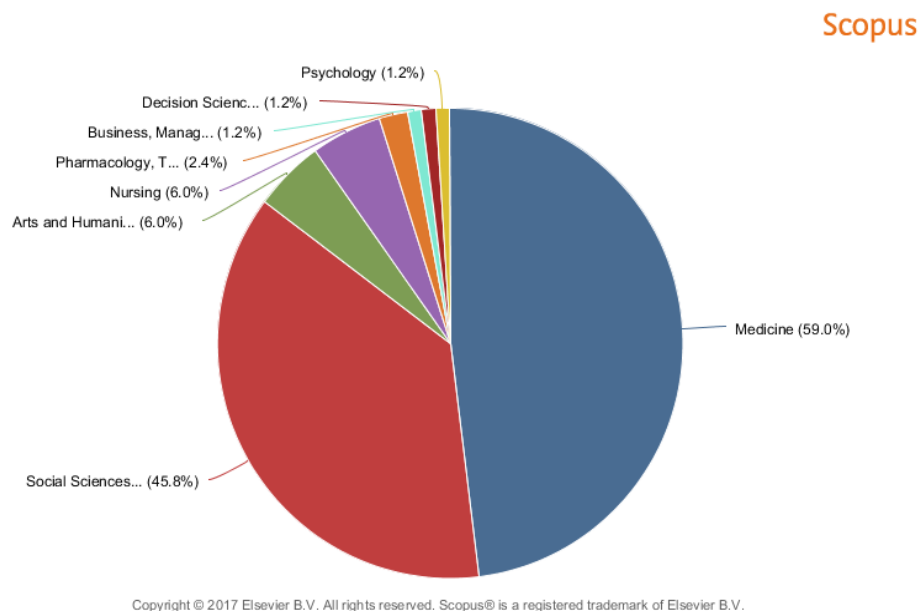
Figura 04: Periódicos com mais publicações



Fonte: Scopus (2017)

Apesar das publicações ocorrerem em diversas áreas de estudo diferentes, a maioria delas se concentra na área de Medicina, atingindo um total de 49 artigos, ou seja, mais de 59% das publicações. Esse dado retrata não somente o crescimento desta temática na área da saúde, mas também evidencia a importância do conhecimento acerca do objeto de estudo. Ocupando a segunda posição em publicações está a área de Ciências Sociais, com um total 38 artigos. As demais áreas, por não apresentam resultados tão relevantes, foram apenas explanadas através dos resultados apontados na Figura 05.

Figura 05: Publicações divididas por áreas de estudo



Fonte: Scopus (2017)

No que tange aos trabalhos mais relevantes sobre o tema, sendo determinado pelo registro na base Scopus do número de vezes em que cada artigo foi citado por outros autores, a tabela 01 demonstra os 05 estudos mais citados, com destaque, mais uma vez, para as pesquisas do autor Biehl, J., que contribuiu com 03 trabalhos, estando, assim, no ranking dos mais relevantes.

Tabela 01: Trabalhos mais citados

| TÍTULO | AUTOR / ANO | CITAÇÕES |
|--|-------------------------|----------|
| Judicialização da política pública de assistência farmacêutica e equidade | (CHIEFFI; BARATA, 2009) | 57 |
| Judicialisation of the right to health in Brazil | (BIEHL et al., 2009) | 47 |
| Between the court and the clinic: Lawsuits for medicines and the right to health in Brazil | (BIEHL et al., 2012) | 33 |
| Judicialização do acesso a medicamentos no Estado de Minas Gerais, Brasil | (MACHADO et al., 2011) | 26 |
| Bodies of rights and therapeutic markets | (BIEHL; PETRYNA, 2011) | 22 |

Fonte: Scopus (2017)

4. CONCLUSÃO

De acordo com o exposto no presente trabalho, percebe-se, com facilidade, que o Estado Democrático de Direito tem como pilar a concretização dos direitos fundamentais, especialmente quanto à preservação da dignidade da pessoa humana, princípio este de suma importância para qualquer ordenamento jurídico. Assim, para a concretização de tais direitos, deve o Poder Público imiscuir-se no domínio econômico e social por meio de políticas voltadas à satisfação dos indivíduos que estão sob a tutela do Estado.

Tendo a judicialização da saúde se transformado em mecanismo recorrente em nosso país, principalmente sob a área da proteção de direitos e garantias fundamentais dos indivíduos, é importante ser destacada a necessidade de discernimento aos magistrados e demais operadores do Direito frente às demandas que lhes são apresentadas, a fim de que não ocorra uma malversação do acesso à Justiça, com a consequente oneração do Poder Público em arcar com medicamentos, tratamentos e exames que não se mostrem tão necessários assim.

Desse modo, é imprescindível a criação de mecanismos que sirvam de parâmetro para a atuação dos magistrados e outros operadores do Direito, como criações de listas de medicamentos, com relação daqueles de competência dos municípios e dos Estados. Aliado a isso, mostra-se importante que os Tribunais de Justiça tenham em sua estrutura núcleos multidisciplinares, compostos por profissionais capazes de analisar as situações

descritas nos processos judiciais, a fim de analisar a possibilidade de substituição de medicamentos prescritos por outros genéricos/similares, por exemplo.

A criação desses núcleos multidisciplinares deverá ser composta por diversas especialidades médicas, bem como por outros profissionais que julguem serem necessários, devendo estes embasar seus laudos e pareceres em protocolos clínicos e evidências científicas, cumprindo, dessa forma, seu papel social.

Com o levantamento bibliométrico realizado constatou-se que o Brasil, com mais de 50% do total de publicações, é o país com grande contribuição na pesquisa nessa área. Observando a evolução das publicações a cada ano, fica evidente que é um tema de grande relevância e que o número de pesquisas cresce gradativamente.

Esse mapeamento é importante para o desenvolvimento de outros trabalhos na área, pois a partir dessa análise o pesquisador terá conhecimento das pesquisas mais relevantes que já foram publicadas, contribuindo para uma revisão com mais qualidade, transformando-se em uma ferramenta de educação em saúde que será fundamental para a saúde baseada em evidências.

O trabalho apresenta como limitação o uso de somente uma base de dados, ficando como contribuição para próximas pesquisas a análise em outras bases, como *Web Of Sciences*.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIEHL, J.; AMON, J. J.; SOCAL, M. P.; PETRYNA, A. Between the court and the clinic: lawsuits for medicines and the right to health in Brazil. **Health and human rights**, v. 14, n. 1, p. E36-52, 15 jun. 2012.

BIEHL, J.; PETRYNA, A. Bodies of rights and therapeutic markets. **Social Research: An International Quarterly**, v. 78, n. 2, p. 359–386, jun. 2011.

BIEHL, J.; PETRYNA, A.; GERTNER, A.; AMON, J. J.; PICON, P. D. Judicialisation of the right to health in Brazil. **The Lancet**, v. 373, n. 9682, p. 2182–2184, jun. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 1988.

CHIEFFI, A. L.; BARATA, R. B. Judicialização da política pública de assistência farmacêutica e equidade, **Rev. Jur.** v. 25, n. 8, p. 1839–1849, ago. 2009.

ELSEVIER B. V. **Scopus**. Disponível em: <<https://www.scopus.com>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

LESSA, J. DE S. **Judicialização do direito à saúde fere o princípio da equidade?** p. 1–38, 2014.

MACHADO, M. A. DE Á.; ACURCIO, F. DE A.; BRANDÃO, C. M. R.; FALEIROS, D. R.; GUERRA JR, A. A.; CHERCHIGLIA, M. L.; ANDRADE, E. I. G. Judicialização do acesso a medicamentos no Estado de Minas Gerais, Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 3, p. 590–598, jun. 2011.

MENDES, G. F.; COELHO, I. M.; BRANCO, P. G. G. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROSA, T. Judicialização na Saúde. **Consensus**, v. VI, n. 19, p. 13–17, 2016.

SILVA, L. C. DA. Judicialização da saúde: em busca de uma contenção saudável. **Âmbito Jurídico**, v. XVI, n. 112, 2013.

**AS PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS COM OS POBRES NA REGIÃO
METROPOLITANA DO RIO: O DISCURSO OFICIAL EM JORNAIS DE SÃO
GONÇALO E NITERÓI (1930 -1940)**

Lara Cristina Veiga Bernardo, Arthur Vianna Ferreira.

1- Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Autor Correspondente:

Arthur Vianna Ferreira

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho faz parte do Projeto de Extensão desenvolvido pelo grupo de pesquisa e extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP), coordenado pelo professor Dr. Arthur Vianna, desde março de 2016, a fim de compreender as representações de pobreza no município de São Gonçalo e suas repercussões na educação e assistência (ou falta da mesma) para com as camadas empobrecidas da região. O recorte aqui apresentado objetiva comparar as representações coletivas feitas por dois jornais da região metropolitana do Rio de Janeiro: *O São Gonçalo* e *O Fluminense*, entre as décadas de 1930 e 1940, tendo como foco principal as notícias referentes à educação, pobreza e iniciativas assistenciais voltadas para as mesmas. A comparação entre as duas fontes permite, além de tomar notas sobre os acontecimentos noticiados, perceber que, de acordo com os objetivos dos jornais, certas notícias eram ou deixavam de ser veiculadas. Ao analisar ambos periódicos, percebe-se que poucas foram os acontecimentos veiculados pelos dois. Enquanto *O São Gonçalo* apresenta uma perspectiva pró-governo e claramente aliada aos comerciantes locais, *O Fluminense* se apresenta mais próximo à Igreja Católica ao mesmo tempo que mais crítico em relação às iniciativas públicas. Os discursos construídos pelos jornais tendem a expressar uma forma específica de tratamento aos pobres dada pelas classes responsáveis pela educação e assistências desses grupos sociais que valorizam ações que não valorizam o protagonismo desse grupo. Ao contrário, auxiliam na permanência do status sociais que esses grupos se encontram organizados nesse município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Palavras chave: Camadas empobrecidas – Jornal O São Gonçalo – Jornal O Fluminense – Práticas socioeducativas e assistenciais.

ABSTRACT

The article is part of the extension project developed by the research and extension group Outside the Classroom (UERJ / FFP), coordinated by Professor Dr. Arthur Viana, since March 2016, in order to understand the representations of poverty at São Gonçalo city and that repercussions on education and assistance (or not) to the poor people of this region. The paper compares the representations made by two newspapers in the metropolitan region of Rio de Janeiro: O São Gonçalo and O Fluminense, between the 1930s and 1940s, with the main focus being on education, poverty and welfare initiatives for them. This work between the two sources allows to realize that, according to the objectives of the newspapers, certain news were or were no longer published. When analyzing both journals, it is perceived that few events were carried by the two. While O São Gonçalo presents a pro-government perspective and clearly allied with local merchants, O Fluminense is closer to the Catholic Church, while more critical of public initiatives. Booth discourses constructed by the newspapers express a specific form of treatment to the poor given by the classes responsible for the education and assistance of these social groups that value actions that do not value the protagonism of this group. On the contrary, they help in the permanence of the social status that these groups are organized in this municipality of the Metropolitan Region of Rio de Janeiro.

Keywords: Poor People - Newspaper O São Gonçalo - Newspaper O Fluminense - Social and educational practices and assistance.

1. INTRODUÇÃO: A PEDAGOGIA SOCIAL COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO CAMPO SOCIOEDUCATIVA.

Ao longo da história, as classes empobrecidas foram objeto de diversas articulações de práticas socioeducativas. De fato, a pergunta que realizamos é qual o real benefício para esses grupos empobrecidos usufruem das relações socioeducativas estabelecidas por aqueles que organizam as rotinas educacionais ao longo da história.

Assim sendo, se debruçar sobre os discursos oficiais impressos dos Jornais em circulação no município de São Gonçalo, foco dessa investigação, busca-se compreender como os grupos sociais responsáveis por dirimir a pobreza na região organizavam as práticas educacionais para as camadas empobrecidas da sociedade gonçalense. Ao mesmo tempo, visamos pistas que nos ajude a entender como as classes detentoras do poder local disseminavam entre seus pares, as suas ideias, crenças, valores e representações, e possivelmente sociais, sobre os mais empobrecidos e as suas necessidades básicas em um determinado período histórico. Ressalta-se que àquilo que está impresso nos jornais não representa, necessariamente, as reais demandas dos grupos empobrecidos, mas sim aquilo que os que organizam as práticas sociais determinam como importante para os grupos que são focos dessas práticas. Esse parece ser o anúncio do problema que queremos descortinar para posteriores pesquisas sobre o mesmo assunto, mas que não são focos desse artigo.

A partir dessa reflexão inicial, utilizamos o campo teórico da Pedagogia Social buscando contrapontos fundamentais para entendermos que ao longo dos discursos sobre pobreza, as práticas socioeducativas são construídas de forma a promover o grupo social que a está organizando e não necessariamente a transformação da condição socioeconômica dos indivíduos. Ao contrário, as práticas socioeducativas se apresentam como uma possibilidade de assistência (e permanência) à situação de empobrecimento dos indivíduos, não gerando uma emancipação satisfatória aos indivíduos dessa sociedade.

2. A PEDAGOGIA SOCIAL COMO CAMPO TEÓRICO DE FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO.

A Pedagogia Social, enquanto campo teórico expresso nessa terminologia, surgiu na Alemanha no início do século XX. Um dos mais significativos teóricos do tema é o alemão Paul Natorp², que influenciou diversos estudos sobre o tema, primeiramente na Europa, onde a área assumiu um cunho de elevada importância (principalmente nos países nórdicos e germanos), e posteriormente na África e na América Latina, como por exemplo, em ações socioeducativas como a de Paulo Freire através de suas teorias educacionais e estudos sobre Educação Popular.

² SILVA, Roberto da, NETO, Clemente de Souza, MOURA, Rogério Adolfo (orgs.). *Pedagogia Social*. Ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 29.

Embora o termo “Pedagogia Social” tenha sido forjado como tal no início do século XX, as raízes do pensamento pedagógico social são encontradas bem antes. O desenvolvimento das cidades e consecutivamente, o crescimento da miséria e da indiferença social geraram problemas, pensados, assim como no campo da sociologia e da literatura, no da educação por teóricos como Pestalozzi, desde o século XVIII. Neste ponto, a educação surge como principal solução para os problemas sociais. Para que a educação possa cumprir esse propósito, novos métodos foram criados, contribuindo para o campo da política e da economia dos países.

A Pedagogia Social surgiu como contraponto à compreensão de uma pedagogia voltada para a assimilação dos conteúdos do fim do século XIX que defendida como o pensamento racional que, a partir de que somente a partir do conhecimento individual dos conteúdos o sujeito iria atingir a dimensão social. A pedagogia social vem valorizar os outros diversos espaços sociais de aprendizagem, onde os conteúdos são forjados e são reorganizados. A criação do termo não vem contestar a sociabilidade da Pedagogia Tradicional, mas vem marcar o social como o espaço de constante aprendizagem, ainda que os currículos e os sistemas formais de ensino não os reconheçam com a devida importância.

Desta forma, no final do século XIX e início do XX, não existiam pretensões de que este campo teórico se tornasse algo à parte, mas que contribuísse para os campos já existentes, onde a sociedade deveria ser levada em consideração, visto ser o todo ser humano um *homo educandus*³.

Alguns dos primeiros teóricos da Pedagogia Social buscavam apenas ampliar o escopo do campo educacional e construir uma teoria adicional para complementar a Pedagogia individual, isto é, a *aprendizagem do indivíduo*. Além disso, alguns quiseram criar um novo paradigma no âmbito do debate sobre Educação. Por exemplo, Natorp, o teórico mais importante da Pedagogia Social na virada do século XIX para o XX, reivindicava que toda a Pedagogia deve ser social, isto é, de que, na Filosofia da Educação, a interação entre processos educacionais e a sociedade deve ser sempre levada em consideração [...]. A ideia do *homo educandus* é um componente essencial do conceito de Pedagogia Social. (SILVA, NETO, MOURA 2009, p. 33)⁴

Tendo como fundamento a Antropologia Filosófica, a Política e a Sociologia, a Pedagogia Social estava preocupada com a assistência prática, social, que deveria estar primeiramente baseada na compreensão do outro como o semelhante em sua natureza humana.

³ Do latim, homem que educa. *Ibidem*, p. 33.

⁴ *Ibidem*.

Unida ao Trabalho social utiliza, a partir da década de 1960, o método educacional como estratégia para “impedir e corrigir problemas sociais e aplica-los no combate à aflição social” (*Ibidem*, p. 38) e desta foram, através de uma abordagem crítica, reconhecer o indivíduo como original e social valorizando a dignidade humana.

Assim, a ajuda social se radicaliza, aproximando a Pedagogia Social do campo das ciências sociais, onde teoria e prática se unem.

Segundo Silva, Moura e Neto (2009), alguns pedagogos voltados para as mazelas social são citados, como Dom Bosco, Henrique Pestalozzi e Paulo Freire, que mesmo sendo assim considerados, nunca utilizaram o termo para se definirem, o que confirma a teoria defendida ao longo do texto, que uni a Pedagogia Social e o Trabalho Social, tornando difícil uma definição muito delimitada.

A Pedagogia Social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não-formais, e é organizada fora das normais agências educativas, como a escolar e a familiar, embora não exclua essas duas normais agências educativas de sua metodologia. Se diferencia da Educação formal que se desenvolve diretamente na família e na escola e daquela informal, caracterizada pela falta de intencionalidade educativa e que se desenvolve através da convivência familiar do grupo de pares e dos meios de comunicação (*Ibidem*, p.54).

Segundo Ferreira, Dom Bosco, citado, é um exemplo que caracteriza a Igreja Católica como uma das primeiras a praticar a “pedagogia social”, sendo esta inauguradora das primeiras escolas para pobres e no caso do Brasil, em particular, a primeira a alfabetizar as populações indígenas e promover uma educação “fora da sala de aula”, na mata virgem, recém-encontrada pelos exploradores portugueses.

A educação das camadas empobrecidas tem sua configuração na colonização de nosso país. Ao revermos os estudos de autores como Costa (1998), Fernandes (1978) e Freyre (1990^a); (1990b), constatamos que o Brasil recebeu uma configuração específica na sua consolidação dada pela nossa história que nos caracteriza enquanto povo mestiço de várias etnias. Esta ‘mestiçagem’ torna-se um dos elementos importantes na constituição do nosso povo e pelo qual se movimenta a cultura brasileira. (FERREIRA, 2012, p. 17)

A educação religiosa, tal como a educação familiar, é caracterizada como social, sendo, principalmente a familiar, a primeira que a criança irá receber, ou no caso de ausência familiar ou religiosa, a primeira que irá faltar, afetando diretamente no desenvolvimento individual do futuro adulto, seja de forma negativa ou positiva.

Conforme Ferreira (2012), desde a chegada dos colonizadores portugueses em 1500 até as políticas educacionais mais recentes, é possível observar, que embora os estudos sobre Pedagogia Social venham sendo desenvolvidos desde o início do século XX, ainda hoje, no país, o seu papel como campo teórico ainda se encontra pouco conhecido e valorizado. É possível, no entanto, constatar um avanço nos direitos e benefícios garantidos às camadas empobrecidas, em particular após a redemocratização de 1985, que incluíram, mais recentemente, a população em situação de rua como miserável e garantiram ampliação da Educação para os mais pobres, através do sistema de cotas, FIES e PROUNI.

Gadotti (2011) relaciona e diferencia os três eixos educacionais e comenta sobre as lutas que os educadores de níveis diferentes - embora como o próprio título mencione, interligados -, que garantiram a implementação de leis que garantissem direito à Educação para as camadas empobrecidas.

O que tem em comum a prática dos *educadores populares, sociais e comunitários* que lutam hoje contra a precarização do seu trabalho e a favor do reconhecimento de sua função na sociedade? Tem em comum uma longa história e muitos aprendizados de experiência feitos na luta pelo direito à educação, por moradia, por trabalho decente, por saúde pública, por segurança alimentar etc (GADOTTI, 2011, p. 4).

O autor procede relacionando os trabalhos dos diferentes educadores:

Eles são arte-educadores, oficinairos, artistas populares, artesãos, mas são também professores, advogados, sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais, historiadores, geógrafos, físicos matemáticos, químicos, inclusive delegados de polícia, promotores, juízes, administradores públicos, militares, engenheiros e arquitetos, trabalhando no campo, nas periferias urbanas, nos centros degradados das metrópoles, nas ruas e praças, com crianças, jovens, adultos e idosos, pessoas portadoras de deficiências, quilombolas, indígenas, catadores de produtos recicláveis. Eles são voluntários ou contratados por organizações não-governamentais, por empresas privadas ou pelo poder público, trabalhando por um meio ambiente sustentável, pelos direitos humanos, pela cidadania, no trânsito, na formação profissional, no empreendedorismo, no protagonismo infanto-juvenil, no esporte, cultura, lazer, em atividades subsidiárias do ensino formal desde a educação infantil até o ensino superior, tratando da problemática das migrações, da marginalização, dos habitantes da rua, dos dependentes químicos, de apenados, do analfabetismo, chegando muitas vezes até onde o poder público não consegue chegar. Impossível ignorar toda essa *energia positiva* em favor de um outro mundo possível (IBDEM, p. 5).

Este trecho do Gadotti remete à Pedagogia da Convivência, discutida por Graciani (2014) e Jares (2007). De acordo com os autores, a Pedagogia da Convivência favoreceria o diálogo e repercutiria na proximidade entre educando e educador.

A Pedagogia da Convivência reconhece que são direitos legítimos da criança e do adolescente o direito à liberdade, à dignidade, à integridade física, psicológica e moral, à educação, à saúde, à proteção no trabalho, à assistência social, à cultura, ao lazer, ao desporto, à habitação, a um meio ambiente de qualidade e outros direitos sociais, individuais e coletivos diante do Estado e da sociedade (GRACIANI, 2014, p. 95)

[...] A convivência faz referência a conteúdos de naturezas bem distintas: morais, éticos, ideológicos, sociais, políticos, culturais e educativos, fundamentalmente. Conteúdos que podem ser agrupados em três grandes categorias: conteúdos de natureza humana [...]; conteúdos de relação [...]; conteúdos de cidadania [...] (JARES, 2007, p. 29).

Estes autores lembram ao Educador Social que o trabalho com as camadas empobrecidas requer uma maior entrega, uma dedicação particular. É preciso, pois que o Educador saia de si, de suas próprias perspectivas e preconceitos e vá ao encontro dos outros. E isto, como Graciani (2014) destaca, não se estabelece somente na relação educador-educando, mas também nas demais relações, sistêmicas, sociais, burocráticas, governamentais e institucionais, nas quais o pedagogo serve de ponte.

Até o presente momento, todos os textos trabalhados até agora foram estudados e discutidos no Grupo de Estudo do Grupo de Pesquisa e Extensão “Fora da Sala de Aula” da UERJ ao longo do ano de 2016.

Ferreira (2012) no indica a importância de pensarmos sobre as representações que os que organizam as atividades as práticas socioeducativas com as que ele também possui sobre o grupo social que ele busca atender, ou seja, os pobres. De acordo com o autor, a população pobre tem necessidade de ser escutada, acompanhada, e reconhecida como cidadãos livres em direitos e deveres. As práticas socioeducativas devem surgir desse movimento. Caso ao contrário, estaremos atendendo não as reais necessidades da população, mas sim o que o grupo social entende por necessidade intrínseca do sujeito empobrecido, categorizando-o como um ‘pseudopobre’, ou seja, não pobre real com suas mazelas e necessidades individuais, mas sim o ‘pobre idealizado’ pela cultura e pelo sistema econômico a que serve os processos educacionais em nosso país. (cf. FERREIRA, 2012, p.89)

No Brasil, ainda hoje, a profissão do Educador Social não é reconhecida – embora exista o profissional e a prática –, o que gera precarização no sistema de atendimento, acompanhamento e aprendizagem. Uma das lutas dos educadores sociais (presentes em massa nos grupos de estudo) é proporcionar um reconhecimento (e conhecimento) da Pedagogia Social e de seus campos com Educação, para proporcionar uma maior valorização e especialização do trabalho. Os discursos históricos desses sujeitos da educação podem nos ajudar a perceber como eles vão construindo a sua prática e como ela vai também sendo precarizada ao longo da história. Afinal, uma prática precária para um sujeito precário. Será que faz sentido? Vejamos as inferências dessa realidade a partir dos discursos oficiais na história de São Gonçalo.

3. SOBRE POBREZA, EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA: OS JORNAIS O SÃO GONÇALO ENTRE 1931 E 1941.

Para pesquisa no jornal *O São Gonçalo* foi feito um recorde por décadas. Neste artigo serão analisados os periódicos de 1931 e 1941, que marcam os primeiros anos do jornal, e um período similar ao analisado no *O Fluminense* (1930 e 1940).

Durante o governo Vargas, o jornal funcionava principalmente como folha de avisos e ata comum para diversos grupos e iniciativas públicas e privadas. Ao analisar tais notícias e atas, foram encontrados elementos interessantes para entender as representatividades de pobreza e a memória coletiva⁵ geradas por tais representações.

As principais iniciativas socioeducacionais voltadas para as camadas empobrecidas abordadas pelo *O São Gonçalo*, partiam de grupos privados de comerciantes e espíritas. Por mais que diversas notícias religiosas possam ser encontradas (em geral avisos de missas e festividades), a impressão ao ler as páginas do periódico é

⁵ HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

O historiador Maurice Halbwachs, em seu livro *A Memória Coletiva*, aborda o tema das memórias construídas por um grupo de cidadãos, a História escrita pela população, nem sempre registrada em livros, mas que reflete no modo de se comportar frente determinadas circunstâncias. No caso mais específico do tema do grupo de pesquisa e extensão (Pedagogia Social), a pesquisa auxilia para melhor compreensão sobre a atenção dada às políticas educacionais, fora das salas de aulas, desenvolvidos no município de São Gonçalo e arredores, como investimentos e criações em/de ONGS, orfanatos, abrigos, projetos sociais, dentre outros tipos de ações educacionais-sociais existentes fora do ambiente escolar e voltadas para as camadas empobrecidas da população.

que a presença da Igreja de Niterói⁶ junto aos pobres era ínfima, pouco veiculada e de pouca relevância.

Um exemplo de atividade realizada por grupo de comerciantes e espíritas foi a “Caixa Auxiliadores dos Pobres de São Gonçalo”, para o qual o jornal serviu de ata e mural de avisos. Sobre este dado é interessante constatar que em um momento em que a maioria dos pobres não sabia ler, as notícias acabavam servindo para elogio dos benfeitores e pedido de colaboração de outros comerciantes da cidade, que poderiam ser considerados “pouco caridosos” caso não contribuíssem.

Neste ponto, alcança-se uma contradição quanto à presença católica. Embora as iniciativas privadas não católicas alcançassem primazia, a utilização de termos e perspectivas cristãs eram tão comuns a ponto de ser possível julgar uma grande presença da Igreja na região.

Como característica comum até os dias atuais, *O São Gonçalo* apresentou entre as décadas de 1930 e 1940, uma postura favorável ao governo vigente, não deixando de noticiar as iniciativas públicas, que consistiam principalmente na criação de escolas, e que entre as décadas analisadas alcançou espaço cada vez maior, a ponto de anos mais tarde quase que sufocar as iniciativas sociais privadas.

4. AMPLIANDO A REGIÃO DE SÃO GONÇALO: O JORNAL O FLUMINENSE ENTRE 1930 E 1940.

Utilizando a mesma metodologia que a abordada para analisar *O São Gonçalo*, os anos de 1930 e 1940 foram selecionados para a pesquisa, realizada principalmente pelos jornais disponíveis pela Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional⁷.

Na primeira metade do século XX, *O Fluminense* se apresentava como um jornal claramente católico, tendo em todas as publicações notícias das atividades eclesiais, o que inclui iniciativas socioeducacionais.

Distribuição de pães aos pobres, ações das damas da caridade, criação de abrigos para moradores em situação de rua, são noticiados pelo jornal, que ao ser analisado, cria uma impressão de que a Igreja era a principal benfazeja da região metropolitana fluminense.

⁶ O município de São Gonçalo pertencer territorialmente à Arquidiocese (então Diocese) de Niterói, que abrangia (e ainda abrange) grande parte do Estado do Rio de Janeiro. O termo “Igreja Particular” também pode ser utilizado para se referir a uma Diocese ou Arquidiocese e pode ser encontrado neste trabalho.

⁷ Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>

Os valores evangélicos de pobreza e caridade são difundidos pelo jornal a ponto de criar uma “Caixa de Escolas” própria do *O Fluminense*, que sempre lançava notícias pedindo colaboração de benfeitores, agradecendo pelos mesmos ou noticiando alguma distribuição feita.

Segundo Vala (1986) o crescente número de favelas no Rio de Janeiro, que geraria medidas de higienização e remoção durante o governo Vargas, foi também um fator de impacto para a região metropolitana, que recebeu parte desta população, seja nas ruas, seja na criação de novas favelas em Niterói e São Gonçalo.

Adultos nas fábricas e crianças nas escolas, e quando de férias em cursos ou colônias. Essa prática socioeducativa de cuidar das crianças seria também garantir o bem no presente e no futuro do país. Ao mesmo tempo em que o governo trabalhista proporcionou a criação de medidas em favor dos trabalhadores, e exerceu um forte controle sobre os sindicatos, diversas escolas e cursos foram criados neste contexto.

A preocupação crescente com as crianças iria demonstrar o seu ápice nas últimas décadas do século XX, mas já pode ser observada em 1940. É claro que nem todas as crianças causavam incômodo, mas somente àquelas filhas de pais que trabalhavam nas novas fábricas nacionais. As crianças pobres foram uma preocupação para o Estado e para a Igreja, que criou creches e escolas neste período. No século XX, a Igreja de Niterói fundou, somente na antiga capital do Guanabara⁸, oito creches. Hoje, destas oito, apenas quatro estão abertas, diminuindo as iniciativas privadas ou institucionais.

Pode-se destacar a criação, por uma instituição privada, da “Escola das Mãezinhas”, que consistia em uma escola para meninas com o intuito de “integrar [...] na verdadeira compreensão do seu sexo” (O FLUMINENSE, 1940)⁹. Esta escola consistia, pois, em ensinar as pequenas a serem futuras boas mães. A preocupação como o futuro aparece, nesta obra, de forma mais exemplar que em qualquer outra.

Em *O Fluminense*, as notícias estatais são veiculadas sem exagerada exaltação. As iniciativas socioeducativas privadas tinham o mesmo espaços de divulgação que as estatais. Tal análise faz perceber que as memórias coletivas construídas uniriam religiosidade e direito à cidadania garantida pelo Estado.

⁸ A cidade de Niterói era a capital do Estado da Guanabara quando o Distrito Federal de situava na cidade vizinha, Rio de Janeiro. Na década de 1960 o Distrito Federal passou para a região Centro-Oeste (Brasília) e a cidade do Rio de Janeiro se tornou capital do Estado, a partir de então chamado pelo mesmo nome.

⁹ JORNAL O FLUMINENSE. Niterói, março de 1940.

5. COMPARAÇÃO ENTRE AS FONTES.

Ao analisar exemplares do jornal *O Fluminense* do ano de 1930 encontraram-se notícias e perspectivas muito diferentes das encontradas no jornal *O São Gonçalo* (1931). É possível perceber em *O São Gonçalo*, um tradicional posicionamento sempre a favor dos governos vigentes e de grupos de comerciantes e fazendeiros locais. Em contrapartida, em *O Fluminense* é possível encontrar um maior número de denúncias, críticas aos governos e notícias sobre atividades promovidas por entidades não governamentais.

Diferente do que pode ser observado do Jornal O São Gonçalo, a maioria das notícias de atividades, organizações e ações direcionadas às camadas empobrecidas, registradas pelo *O Fluminense* partem da Igreja católica. Este jornal apresenta um olhar cristão sobre a sociedade da época e uma representação de pobreza diferente daquela até então analisada. Para o *Fluminense* o auxílio para os pobres está baseada como um ideal de todos os que são ditos como Católicos. A caridade é um dos elementos que se impõem sobre a sociedade de Niterói. *O São Gonçalo*, por outro lado, apresenta uma perspectiva mais próxima dos comerciantes locais e espíritas, e pró-governo e o exercício da caridade para os pobres estava sendo utilizada para a promoção daqueles que estavam no poder local.

Comparando os periódicos de 1940, com os de 1930, não podem ser observadas muitas mudanças em relação ao olhar lançado à pobreza. Talvez, uma característica importante, também encontrada em *O São Gonçalo*, seja à crescente presença do Estado, mesmo que sutil, nas escolas, nos eventos beneficentes e no controle sindical.

É possível constatar, que o jornal *O Fluminense* abordava questões não trabalhadas pelo *O São Gonçalo*, e vice-versa. Podem ser observadas aqui, diversas iniciativas da Igreja e de grupos individuais, em paralelo com as estatais e fatores sobre instituições inauguradas que, embora tenham sido mencionadas pelo outro jornal, não o foram da mesma forma. Isto vale para o Abrigo Cristo Redentor, por exemplo, que embora tenha sido mencionado pelo *O São Gonçalo*, não declarou que a Catedral de Niterói tinha feito uma campanha de arrecadação para tal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os periódicos fossem de cidades vizinhas, ambas da região metropolitana, do mesmo território diocesano e pertencentes ao mesmo período, a leitura das fontes, por

vezes, faz crer que se tratavam de ao menos locais muito diferentes, com exceção de algumas poucas notícias convergentes.

Pobres para caridade, pobres para serem amados, pobres de espíritos para sermos, pobres bons e pobres vadios, pobres menores e pobres doentes, pobres que encarnam Cristo. O Fluminense apresenta diversas iniciativas da Igreja católica, algumas evangélicas e privadas de forma geral, para com as populações empobrecidas. No espaço geográfico de Niterói, as iniciativas privada das igrejas religiosas parecem ir ao encontro das diversas denominações de pobres relatados pelo Jornal. Ao mesmo tempo, as iniciativas governamentais não parecem ser muito amistosas para com esta população.

Comparando os relatos encontrados em *O São Gonçalo* e *O Fluminense*, fica quase difícil de acreditar que tratavam da mesma região geográfica, dividida muitas vezes separada por uma mesma rua. Mesmo assim, os responsáveis pelas práticas socioeducativas se diferenciam, mudando também as possíveis representações sobre os pobres. Contudo, uma única coisa que essa pesquisa que continua em construção mostra é que os pobres foram tratados como o grupo social favorito para promoção tanto do Estado quanto da iniciativa privada, não se fazendo presente a voz e as demandas desses sujeitos empobrecidos. Precisamos continuar as atividades de investigação para ver até que ponto as práticas socioeducativas atendem realmente as demandas dos pobres e não somente daqueles que promovem a ‘caridade’ como forma de prática educativa para os mais pobres dessa região metropolitana do Rio de Janeiro ao longo da história da educação social nesse estado.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALIMAN, Geraldo. “Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito”, In: SILVA, Roberto da (org.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral**, volume 2. Ed. São Paulo: Arte e Expressão, 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representações. **Revista das Revistas: Estudos Avançados**, vol. 11, n.5, 1991.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: Elementos e práticas educacionais com os pobres**. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

GADOTTI, Moacyr. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas com uma causa comum. In: SILVA, Roberto. **Pedagogia Social** – volume 2. São Paulo: Expressão e arte, 2011.

GRACIANNI, Maria Stella. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

JARES, Xesus. **Pedagogia da Convivência**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

JORNAL O FLUMINENSE. Rio de Janeiro, 1930 – 1940.

JORNAL O SÃO GONÇALO. São Gonçalo, 1931 - 1941.

SILVA, Roberto da, NETO, Clemente de Souza, MOURA, Rogério Adolfo (orgs.). **Pedagogia Social**. Ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

VALLA, Victor Vicent. **Educação e Favela**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula dos Santos Monteiro¹, Arthur Vianna Ferreira¹.

1- Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Autor Correspondente:

Arthur Vianna Ferreira

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica sobre a formação docente para a educação infantil de uma pesquisa que buscou investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes de creche e de pré-escola na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica trazida por esse artigo busca entender como as relações entre o cuidar e o educar se estabelecem nas reflexões tanto da legislação educacional que organiza essa atividade proposta pelas escolas, quanto também autores que vão entendendo a construção desse espaço ocupado pelo profissional da educação ao longo da história recente da educação no contexto escolar brasileiro. De fato, as pesquisas mostram que os professores de pré-escola parecem procurar se distinguir dos de creche, não os reconhecendo como pertencentes ao seu próprio grupo profissional. Por sua vez, o professor de creche, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola. Dessa forma, infere-se que, um estudo sobre representações sociais dos professores de educação infantil sobre seu próprio trabalho seria de fundamental importância para entender se a relação entre o binômio cuidar e educar na prática do profissional da educação infantil buscando fugir do senso comum instaurado em que cabe aos de creche o cuidar e aos de pré-escola a tarefa de educar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Trabalho docente.

ABSTRACT

This article presents the theoretical foundation on the teacher training for the childhood education of a research that sought to investigate how teachers of childhood education represent their own work, distinguishing and comparing the representations of the teachers of nursery and preschool's outskirts State of Rio de Janeiro. This article intends understand how the relations between care and education are established in the reflections of the educational legislation that organizes this activity proposed by the schools, as well as authors from pedagogy understands the construction of this space occupied by the education professional the recent history of education in the Brazilian school context. In fact, this research shows that pre-school teachers seem to be trying to distinguish themselves from day-care centers, not recognizing them as belonging to their own professional group. At the same time, the daycare teacher does not, or does not let, see parameters that would bring him closer to preschool. Thus, it is inferred that a study on the social representations of nursery school teachers about their own work would be of fundamental importance to understand if the relationship between the binomial caring and educating in the practice of the child education professional seeking to escape the established common sense in which it is up to the day care centers and the pre-school the task of educating.

Keywords: Childhood Education. Teacher training. Teaching work.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo situar o trabalho da Educação Infantil em uma breve perspectiva histórica, destacando as transformações socioeconômicas, culturais, políticas e administrativas observadas desde o seu surgimento até os dias atuais. Estas transformações, que foram ocorrendo em meio a questionamentos e crises de diferentes ordens, afetaram os valores, modelos, símbolos, normas e concepções que regem as instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. A análise das diversas formas de atendimento, desenvolvidas ao longo dos anos em resposta a exigências de cada época, nos ajuda a compreender a permanência de certos sentidos e modelos no debate atual sobre a Educação Infantil, bem como nas relações entre os profissionais, com formações as mais diversas, que desenvolvem atividades nesses espaços de atendimento.

2. CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: CONSTRUÇÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE.

As creches surgiram a partir do séc. XIX em decorrência de vários fatores, entre os quais se destacam a Revolução Industrial, que permitiu que as mulheres desempenhassem atividades profissionais até então inexistentes, e os movimentos de emancipação feminina ocorridos na Europa e Estados Unidos. Estas primeiras creches foram criadas para atendimento aos filhos de mães solteiras e de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho (DAVID, 2004).

Segundo Montenegro (2001), as creches aparecem no Brasil no final do século XIX, como uma instituição complementar ou substituta da família, uma alternativa para que as mães pobres não abandonassem mais seus filhos. Nesta época as creches eram consideradas asilos para a primeira infância, destinadas ao atendimento de crianças pobres numa perspectiva assistencialista, substituindo, em algumas cidades brasileiras, as Casas dos Expostos – instituições criadas para receber crianças abandonadas. Em 1883, surgem os jardins de infância como instituições privadas para atendimento crianças de famílias abastadas. Com o intuito de valorizar e diferenciar essas novas instituições dos asilos e creches, os jardins de infância tinham em sua proposta o termo “*pedagógico*” (KUHLMANN JR, 2004).

O trabalho desenvolvido nas creches era, portanto, fundamentalmente assistencial, não podendo ser valorizado como um trabalho educativo voltado para desenvolvimento da criança. Autores como: David (2004), Kramer (1992), Khulmann Jr. (2004) Montenegro (2001), e destacam a preocupação no atendimento às crianças pautado em questões como alimentação, higiene e segurança física.

No início do século XX, de acordo com a tendência mundial de desenvolvimento do capitalismo, questões como a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho fizeram com que novas creches surgissem como fruto dos movimentos operários e de preocupação médico-sanitarista, devido às condições de vida das populações mais pobres. De fato, no Brasil, as creches se propunham a contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças e, principalmente, para o combate da mortalidade infantil que apresentava índice muito alto na época. Em decorrência disso, as poucas creches criadas nesse momento situavam-se, sobretudo, nas vilas operárias e eram mantidas, principalmente, por entidades filantrópicas e, em menor número, pelo Estado. (DUPRET, PACHECO, 2004).

Na década de 30, em razão das profundas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, a criança começou a ser interesse do Estado, e não

apenas de iniciativas particulares. Na Educação Infantil, porém, mantiveram-se os dois padrões de atendimento já mencionados: o assistencial, dirigido aos filhos de operários e localizado nas proximidades das fábricas, e o pedagógico, nos jardins de infância onde estudavam filhos da elite e da classe média. (KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 2004)

Somente na década de 40, ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas em relação à creche e pré-escola. A Consolidação de Leis do Trabalho – CLT foi um determinante legal importantíssimo, por ter estabelecido a obrigatoriedade da implantação de creches em locais de trabalho de empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas. Vale ressaltar, entretanto, que essa Lei se refere somente ao período de amamentação da criança, e que a mesma raramente foi respeitada pelas empresas. Outro dado importante referente a esta época foi à centralização das iniciativas estatais, vinculando as instituições da área de saúde e assistência social. (DAVID, 2004; KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 2004).

Durante a década de 60, o projeto higienista foi considerado de grande custo quando comparado aos novos projetos comunitários, que dispensavam a necessidade de pessoal especializado. O surgimento desses espaços de educação ocorria em qualquer lugar que pudesse “abrigar” um grupo de crianças: salas em Associação de Moradores, Clubes Esportivos, Terraços, Salões de Instituições Religiosas e outras. Na maioria das vezes a mão-de-obra utilizada para prestar os serviços necessários era geralmente feminina e de voluntárias, gratuitas ou sub-remuneradas. Os planos de ação comunitária foram planejados para o terceiro mundo por organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Fundo das Nações Unidas para Alimentação (FAO), Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), com a finalidade de combater a miséria. (DAVID, 2004; KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 2004)

A partir da década de 70, o Estado começou a intervir, através de dispositivos legais, na obrigatoriedade de creches em locais de trabalho, tendo em vista as manifestações da sociedade civil que pleiteavam que o Estado construísse e administrasse as creches, considerado um direito da população, o que ocasionou o interesse político no atendimento às demandas. Tais manifestações eram parte de um movimento reivindicatório da classe trabalhadora por escolas adequadas para seus filhos e em número suficiente, tanto no nível fundamental quanto na Educação Infantil (DAVID, 2004)

No início dos anos 80, no Rio de Janeiro, este movimento foi intensificado através de grupos comunitários que se organizavam para realizar o atendimento às crianças em idade de 0 a 6 anos devido à ausência de uma educação pública e gratuita para esta faixa etária. Na segunda metade dessa década, desencadeou-se um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento a crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Iniciou-se, assim, um novo período das políticas públicas no que diz respeito ao atendimento em creche e pré-escolar, como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (KRAMER, 1992)

Nos anos 90, com a perspectiva das creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, houve necessidade de modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil e integrar a creche à discussão das questões do cuidar e do educar referente ao pré-escolar. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (KRAMER, 2001). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reafirma o direito da criança a esse atendimento, abrindo espaço para garantir este direito na Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei prescreve em seu título IV, artigo 11, a obrigatoriedade de:

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Definida como “a primeira etapa da educação básica”, a Educação Infantil passou a ser parte intrínseca do processo educacional, sendo inaceitável a partir desse período, o descaso com a primeira etapa da educação. A LDB manteve as denominações históricas, creche e pré-escola, embora com modificações, como “instituições equivalentes”, e aboliu o termo “jardim da infância”. Os termos creche e pré-escola têm como distinção apenas a idade das crianças que são atendidas. O Plano Nacional de Educação¹⁰ propõe algumas metas para a Educação Infantil compreendida de 0 a 6 anos, sem separação de faixa etária e instituição. A separação só acontece quando se refere às metas de

¹⁰ Aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

atendimento à faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas educacionais. Na verdade, o que se busca é “que a Educação Infantil, do nascimento da criança ao seu ingresso no ensino fundamental, seja organizada segundo processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (DIDONET, 2003, p.7).

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI)¹¹ referentes às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, e que integravam a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os Referenciais Curriculares apresentam metas de qualidade visando o desenvolvimento integral de crianças e o reconhecimento de seus direitos. Visam também contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Os RECNEI foram apresentados como um guia de reflexão de cunho educacional, com o intuito de superar o atendimento assistencialista da creche e a antecipação da escolaridade na pré-escola. Assim, de acordo com o Referencial, cuidado e educação são os pilares da atenção à criança. Este é o desafio atual das instituições de Educação Infantil, uma vez que, na prática do atendimento nas creches, parece haver uma valorização do aspecto educativo em detrimento do cuidar, o que sugere que o cuidado pode estar sendo negligenciado ou realizado a contragosto pelas trabalhadoras encarregadas de provê-lo. Neste caso, depreende-se que, para alcançar a integração das ações de cuidado e educação, é preciso esclarecer o que se compreende por cuidado à criança (VERÍSSIMO, 2003).

De fato, observa-se hoje em dia, uma grande polêmica sobre o cuidar, o educar e sobre o papel do afeto na relação pedagógica, sendo este o pano de fundo no qual se constroem as propostas de atendimento à Educação Infantil, com a finalidade de incorporarem de maneira integradas as funções do educar e cuidar, sem hierarquia entre os termos. Conforme sugere os Referenciais Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2002, Vol.1, p.23) educar significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em

¹¹ Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são apresentados em três volumes organizados da seguinte forma: um documento Introdução; um volume relativo ao âmbito de experiência de Formação Pessoal e Social com o eixo de trabalho Identidade e Autonomia; e um volume relativo ao âmbito Conhecimento de Mundo.

uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e “cultural”. O cuidar de uma criança no contexto educativo está integrado a vários campos do conhecimento, ajudando o outro a desenvolver suas capacidades.

Nas creches o trabalho de educar e cuidar aparece em documentos como uma associação perfeita, mas sabemos que na realidade não é assim que acontece - há uma cisão entre as duas atividades. Frequentemente observamos que as situações de higiene, como despir, lavar, secar e vestir as crianças são delegadas aos auxiliares que possuem um salário menor, e são menos valorizados do que o professor, que possui função de educar.

Nas creches nota-se uma frequente discriminação entre “professoras” entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.10)

Como possível solução para a ruptura do trabalho educar e cuidar entre auxiliares e professoras, Tiriba (2005, p.1) menciona uma condição primordial:

O binômio educar e cuidar é geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas, muitas vezes a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos, ocasionando uma ruptura nos sentidos, uma dicotomia. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, esta solução tem o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante, segundo a autora).

Até o momento a solução apresentada não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo de outrem estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares. Contrapondo-se a este pensamento de processo único do cuidar e educar, Zabalza (2003) considera evidente que cuidar de crianças é bem diferente de educá-las, pois, para ele, os cuidados são indefinidos e abertos, já a orientação educativa é mais

comprometida e concretiza-se no currículo que tem como especificidade os âmbitos a serem trabalhados, as orientações metodológicas, os sistemas de observação.

Notamos na prática de algumas creches e pré-escolas uma rejeição em associar questões de cuidado à educação. Isso pode ser explicado pelos vínculos da história da Educação Infantil aos sentidos de guarda e assistência. De fato, no campo da Educação Infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Até meados da década de 80, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam às atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era o termo “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar”. (MONTENEGRO, 2001).

Tiriba (2005) afirma que a cisão entre educar e cuidar torna-se ainda mais presente nos espaços de formação dos profissionais que atuam junto à criança pequena, sendo frequentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. Nesse sentido, esta formação assemelha-se a das empregadas domésticas e babás, representantes de profissões desvalorizadas socialmente e categorizadas como “femininas”. Como observa Sayão (2003, p. 46) “não é possível apagar do imaginário social a herança deixada pela escravidão e pelos processos de colonização, o que se reflete na desvalorização do trabalho exercido por mulheres no cuidado/na educação das crianças pequenas”.

Estabelece-se, assim, uma hierarquia: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo). O cuidar assume um sentido de desprestígio também por serem funções delegadas às mulheres, que por muitos anos foi concebida em nossa cultura como inferior aos homens. Dá-se então, uma ruptura de sentidos entre o educar (razão - mente) e o cuidar (emoção - corpo). Dessa forma, passamos por um momento histórico que continua reafirmando a ruptura corpo e mente, ser humana-natureza, razão-emoção.

(...) a Educação Infantil ilustra bem as contradições advindas da polarização entre o mundo profissional, racional, masculino, versus informal, irracional, emocional feminino. (MONTENEGRO, 2001 p.107)

A profissão de professora de Educação Infantil tem sido marcada por uma naturalização do feminino, pelo predomínio de mulheres como profissionais de creches e pré-escolas. Essas mulheres trabalham em instituições que transitam entre o público e o doméstico, numa profissão “que guarda o ambíguo entre a função materna e a função docente”. (CERISARA, 2002, p.25-26)

Durante o século XIX, as ciências, em especial a medicina, apresentaram uma série de estudos para ratificar que homens e mulheres possuem diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto, consideradas como verdade científica. Essas diferenças foram demarcadas não só pela sociedade brasileira, mas fazem parte de uma regra da sociedade moderna, na qual homens e mulheres têm papéis previamente demarcados:

Os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas. (TIRIBA,2005, p.9)

A transformação da diferença entre homens e mulheres em um campo de desigualdades aconteceu paralelamente à instituição de valores, normas, regras, enfim, discursos e práticas conectados a atributos de ordem moral, hierarquizados de acordo com critérios de poder. Desta forma, o trabalho na esfera doméstica, realizado pela mulher mãe e esposa, ganhou um tom de inferioridade baseado em uma suposta natureza "frágil e menor" do feminino.

Na literatura sobre gênero feminino e trabalho temos várias referências de separação entre esfera pública e privada, durante o desenvolvimento da sociedade. A modernidade de certa forma demarcou tal separação com a diferença dos gêneros e algumas profissões ocupadas pela mulher produziram um terceiro universo de características híbridas. A saída da mulher para o campo de trabalho deu-se através de profissões tais como enfermagem e magistério, onde ela aparece com funções de cuidado e ensino associados ao trabalho familiar. É como se a creche, para a professora, ganhasse

características de uma grande casa cuja demanda de gestão e organização recaísse sobre a professora: misto de mãe e profissional.

A ambiguidade entre o doméstico e o profissional chega até os dias de hoje no cotidiano da Educação Infantil, predominando a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", configurando uma caracterização pouco definida da profissional, transitando sem definição entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser profissional devido à proximidade que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia".

Uma das questões cruciais para equacionar o problema do atendimento a crianças de 0 a 6 anos é justamente compreender como os professores destes segmentos de ensino representam seu próprio trabalho. De acordo com os RECNEI o trabalho direto com as crianças exige uma formação polivalente¹² e, portanto, bastante ampla. A experiência nos mostra, porém, que uma formação excessivamente ampla tende a resultar em perda do foco, isto é, corre-se o risco de formar um profissional sem os conhecimentos necessários sobre o seu papel e, o que é ainda pior, sem preparação para lidar eficazmente com as situações que encontrará em sua prática. Tal ambiguidade certamente se reflete nas formas pelas quais os educadores de creche e de pré-escolar representam seu trabalho e, conseqüentemente, em sua prática docente.

Essa ambiguidade também está presente na legislação que rege a Educação Infantil. De fato, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 - LDB vem sendo debatidas as conseqüências dessa legislação sobre a Educação Infantil, destacando-se aí a inclusão das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) como parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio. Tal inclusão fez com que as políticas públicas de Educação Infantil fossem por novos caminhos, influenciando também a formação do professor.

Este novo contexto, que exige um estudo mais apurado sobre o trabalho docente no âmbito da educação para crianças de 0 a 6 anos tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre eles David (2004), Kramer (2005), Leite (2005), Tiriba (2005).

¹² Termo utilizado nos RECNEI para a Educação Infantil – ao tratar do perfil profissional do educador infantil.

Estes autores destacam a fragilidade do trabalho docente na Educação Infantil, numa sociedade injusta e desigual, sem valorização da escola, dos profissionais de ensino, principalmente nos seus primeiros níveis. Algumas dessas mudanças influenciaram o trabalho e a formação docente em diferentes aspectos, afetando diretamente seus valores, modelos e símbolos no que diz respeito à organização das unidades escolares.

A formação oferecida ao professor de Ensino Fundamental, que se dá seja em nível médio, nos cursos de formação de professores, ou em nível superior, nos cursos de Pedagogia, destina-se a oferecer aos docentes habilidades e competências exigidas para o desempenho de sua profissão. No entanto, muitos desses cursos oferecem apenas uma formação geral para docência não levando em consideração as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Em consequência, formam-se profissionais sem os conhecimentos necessários para atuar na Educação Infantil, cujas exigências são bem diferentes das que se faz ao educador das demais séries iniciais do ensino Fundamental.

A formação abrangente para o educador, desconsiderando a especificidade necessária para o trabalho com a Educação Infantil, é prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, em seu título VI artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Censo Escolar 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), mostrou que existem 68.890 pessoas desempenhando “funções docentes” na Educação Infantil – como berçaristas, auxiliares de educação, babás, estimuladoras materno-infantil, etc. –, ou seja, existem inúmeros profissionais sem formação adequada desenvolvendo atividades em creches e pré-escolas no Brasil. A grande maioria encontra-se na Região Sudeste, que concentra 43% das funções docentes desse tipo de atendimento. Em termos de formação, 14% dos que desempenham funções docentes em creches têm formação inferior ao Ensino Médio, e esse quadro mostra-se relativamente uniforme no País. Podemos, entretanto, supor que a precariedade da formação do trabalhador que lida com a Educação Infantil no Brasil é ainda maior, visto

que uma parcela das creches existentes não se encontra regularizada e, portanto, não responde aos questionários do Censo Escolar.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS?

Nesta breve revisão da história da Educação Infantil, podemos observar que o atendimento à criança pequena no Brasil apresenta em sua trajetória diversas concepções sobre suas finalidades. Muitas instituições surgiram com o objetivo de atender às crianças de baixa renda. As creches e pré-escolas seriam a alternativa para combater a pobreza, e este tipo de atendimento perdurou por vários anos, com aplicações orçamentárias insuficientes, pouco recurso material, instalações precárias, além de profissionais sem formação e uma proporção inadequada de crianças por adulto. O trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas acabou sendo pautado por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda entendendo-se o atendimento como um favor oferecido a poucos, com um viés nitidamente assistencialista.

Modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil significa estar atento a inúmeras questões, destacando-se aí as especificidades da Educação Infantil, o que implica rever as concepções de infância, as relações destas com as classes sociais, bem como as responsabilidades do Estado e seu papel diante das crianças desta faixa etária. É preciso possibilitar ao professor (re) pensar a sua prática sobre os embasamentos teóricos necessários, resignificando o trabalho docente. A questão da formação dos professores representa para Educação Infantil o reconhecimento desse segmento como instância educativa.

No sentido positivo destaca-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço; a busca de uma formação em “psicopedagogia” e de uma competência própria de especialistas da infância; a diminuição do recrutamento dos sem-formação; e a tendência a se especializar. No sentido inverso, podemos citar: a formação feita por um grupo de outro meio, diminuindo a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada abaixo da qualificação; a multiplicidade de vias de formação, prejudicando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização.

Todos esses entraves à profissionalização do educador infantil têm impacto sobre a formação de uma identidade profissional entre esses docentes. Além disso, o professor, enquanto ator social é objeto de uma série de representações e expectativas que fazem parte do contexto sociocultural e histórico, e que acabam influenciando seu modo de ser,

a sua identidade profissional. Assim, por exemplo, muitos alunos e pais, e a própria escola anseiam por um professor da Educação Infantil, como um substituto dos pais, pronto a atender solicitações, sendo essas expectativas comunicadas ao professor de diferentes formas. As diversas modalidades de formação do educador infantil, por sua vez, lhe atribuem diferentes funções, frequentemente conflitantes entre si e com as expectativas da clientela.

Concluindo, inúmeros fatores, que vão de aspectos da legislação e das condições vigentes nas escolas aos preconceitos históricos construídos por e sobre os profissionais da Educação Infantil, afetam sua identidade profissional. Para que possam ser operadas as mudanças desejadas na Educação Infantil, torna-se necessário compreender com o professor desse nível de ensino representa o seu trabalho. Este é convite à continuação para essa pesquisa no campo da educação infantil.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, nº. 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatística dos Professores no Brasil - **Caderno Educação**, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, **1988**. 292 p.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de pesquisas**, São Paulo, n° 119, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO100-15742003000200005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2007.

DAVID, Maria do Socorro. **História e memórias: representações sociais de creche por profissionais da educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Porto Alegre. **Revista Pátio. Educação Infantil**. Ano 1 abril/julho, 2003 - pp.6-9.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR.Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 3ª edição. Porto Alegre, 2004.

LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. LEITE, M.I, NUNES, M.F., GUIMARÃES,D. (orgs) **Infância e Educação Infantil** – Campinas, SP: Papyrus, 2005 - pp.159-174.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, vol 25, n.89, p 1159-1180, Set/Dez.2004.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC,2001.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Imagens no espelho de vênus: mulher, imagem e modernidade. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.7 n.1 Ribeirão Preto jan. 1999.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, 2004, 15(3), p. 103 - 106.

ROSSETTI-FERREIRA, M C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.10-12, abril/julho. 2003.

SAYÃO, Deborah Tomé. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.45-47, abril/julho. 2003.

TIRIBA, Lea. Educar ou cuidar ou, simplesmente educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas: ANPED, 28ª. 2005, Caxambu. **Resumo dos trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó R. FONSECA. Rosa M.G. Serpa. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches, **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.11 n.1 Ribeirão Preto jan./fev. 2003.

ZABALZA, Miguel A. Cuidado *versus* educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.13-15, abril/julho.

MEDIDAS DE PROTEÇÃO CONTRA ACIDENTES EM ALTURA NA CONSTRUÇÃO CIVIL

Danielle Nery Braga¹, Lucas Capita Quarto², Rosyane Correa Machado¹, Fábio Barbosa Batista² e Sonia Maria da Fonseca Souza³.

1-Faculdade Pitágoras

2-Universidade Iguazu – UNIG (Campus v)

3-Universidade Iguazu – UNIG (Campus v) e UENF

Autor Correspondente:

Sonia Maria da Fonseca Souza

E-mail: sonifon1@gmail.com

RESUMO

Acidentes em alturas representam uma grande parcela de mortes e incapacitação de trabalhadores. Em busca de apresentar formas de prevenção para que haja mudança desse cenário inseguro, este trabalho traz as principais normas de segurança e procedimentos recomendados e obrigatórios para garantir a segurança do trabalhador da construção civil. Foram apresentados o uso correto de Equipamentos de Proteção Coletivas e Individual, controle de riscos, medidas protetivas, de emergências, como também a importância do treinamento e devido monitoramento dos empregados e demais aspectos para se obter cada vez mais ambientes de trabalho seguros e saudáveis.

Palavras-chave: Trabalho em altura; Construção Civil; Acidentes de Trabalho; Equipamentos de Proteção Coletivos e Individuais.

ABSTRACT

Accidents at heights represent a large proportion of deaths and incapacitation of workers. In an attempt to present ways of prevention to change this unsafe scenario, this study brings the main safety standards and recommended and mandatory procedures to ensure the safety of building construction workers. The correct use of Collective and Individual

Protection Equipment, risk control, protective measures, emergencies, as well as the importance of training and due monitoring of employees and other aspects were presented to obtain more and more safe and healthy working environments.

Keywords: Working at height; Building Construction; Work Accidents; Collective and Individual Protection Equipment.

1- INTRODUÇÃO

O Brasil ocupa a 4ª posição no mundo em acidentes de trabalho. O ramo da construção civil destaca-se em números de lesões e óbitos, sendo o setor que lidera esse panorama. Um dos principais causadores de lesões e óbitos são as quedas de alturas, que acontecem em diversas situações e por diversos motivos (AGÊNCIA BRASIL EBC, 2016).

Sabe-se que o ambiente de trabalho nem sempre é um lugar seguro e adequado para as atividades nele envolvidas. Diariamente morrem milhares de pessoas nos mais diversos ramos de trabalho. Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT, anualmente, mais de 2 milhões de pessoas são acometidas por acidentes e doenças de trabalho.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho, os custos globais chegam a 7 trilhões de reais ao ano. Diante disso, compreende-se a necessidade de conscientizar as organizações que perdas financeiras e principalmente humanas não podem ser tratadas como algo corriqueiro e normal no ambiente laboral, criando-se então a percepção que é necessário adquirir a consciência de que a segurança vem em primeiro lugar.

Com o passar dos anos foram surgindo leis, normas e diversos meios para tornar o ambiente de trabalho adequado. Contudo, as mudanças aconteceram gradativamente, objetivando oferecer locais de trabalho mais seguros. Ainda assim, apesar dos esforços realizados pode-se constatar que o êxito ainda não foi obtido.

Comparando o banco de dados entre os anos de 2004 a 2013, é possível constatar um aumento nos mais variados tipos de acidentes, entre eles a queda de alturas, que segundo o Ministério do Trabalho representam 40% das eventualidades. Desta maneira, o aprofundamento e entendimento da realidade dos trabalhos inseguros da construção

civil são extremamente necessário, especialmente trabalhos em diferença de nível, por representar uma porcentagem tão significativa no número de acidentes.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar a realidade dos acidentes em alturas, seus agentes causadores, as situações em que se passam e listar os principais meios de prevenção existentes, bem como as normas vigentes sobre trabalhos nas alturas.

A natureza do objetivo do trabalho é classificada em exploratória. Segundo Gil (2002, p.41) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Em relação à abordagem do problema, o trabalho é classificado como qualitativo, pois o maior interesse é uma análise e compreensão. Dessa forma, a partir de levantamentos bibliográficos, o trabalho foi realizado com o objetivo de conhecer e explanar meios de prevenção a respeito dos trabalhos em alturas, afim de que o tema seja cada vez mais conhecido e abordado da melhor forma possível.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- O início da Segurança do Trabalho no mundo

Os homens estão sujeitos a periculosidades em seus ambientes de trabalho desde os primórdios da sociedade. Isso ocorre devido o ser humano passar grande parte da sua vida no ambiente laboral (MACEDO, 2012). Todavia, a segurança do trabalho nem sempre foi uma séria preocupação.

Nos períodos de 400 a.C a 50 d.C., os homens usavam bexigas de animais para protegerem-se de poeiras e demais agentes indesejados. Posteriormente, em 1473 foi feito um estudo por Ellenborg, com sugestões de medidas como forma de prevenção em relação a vapores metálicos.

Já no século seguinte, em 1556, surge o primeiro livro abordando o assunto segurança, Georgius Agricola fez uma descrição dos processos da mineração, acidentes e doenças relacionadas, fazendo recomendações a respeito da segurança e orientando a se

fazer uso ventilação em tais ambientes como forma de prevenção (FERREIRA; PEIXOTO, 2012).

Contudo, uma visão mais ampla de que algumas doenças se relacionavam com trabalho, só vieram através de autores como Bernardino Ramazzini, um médico, que em 1700 descreveu 50 profissões distintas e doenças a elas associadas (BITENCOURT; QUELHAS, 1998).

Posteriormente, no século XVIII, foram criadas na Inglaterra as primeiras máquinas afim de agilizar a produção, para a obtenção de mais lucros, dando início a Revolução Industrial. Juntamente com esse momento histórico para humanidade, iniciou-se uma era com aumentos significativos de acidentes de trabalho, que ocorriam em decorrência da falta de parâmetros para a execução dos serviços (BITENCOURT; QUELHAS, 1998). Nessa época, os trabalhadores eram reféns de atividades repetitivas, longas horas de trabalho, poucos direitos e atividades tão perigosas que o número de mutilados e acidentados era alarmante. Os ambientes de trabalho eram cheios de ruídos e altas temperaturas provocadas pelas máquinas; sem ventilação e mal iluminados. Nessa época, era comum usarem mão de obra barata que no caso eram crianças, mulheres e deficientes (BITENCOURT; QUELHAS, 1998).

Apenas após o século XIX, mais precisamente em 1802, ainda no contexto da revolução industrial, com seus contínuos e significativos aumentos de acidentes trabalhistas e suas consequências, foi criado um dos primeiros documentos afim de resguardar o trabalhador: a Lei de Saúde e Moral dos Aprendizes, que estabelecia algumas diretrizes básicas, como limite de horas trabalhadas em 12 horas diárias, proibição do trabalho noturno, dentre outros (PEREIRA, 2001).

Mesmo com a criação da lei em favor dos operários, os números de mutilados, feridos, aleijados e desempregados só crescia. Dentro dessa realidade, em 1831, instalou-se uma comissão afim de averiguar as condições dos trabalhadores. E ficou constatado em um relatório, a terrível situação que se encontravam os trabalhadores. Esse documento causou tanto impacto na sociedade que logo depois em 1833, foi instituída a lei “*Factory Act*”. (BITENCOURT; QUELHAS, 1998). “*Factory Act*”, Lei da Fábrica, era aplicada nas fábricas têxteis com máquinas. Agia proibindo o trabalho noturno para menores de 18 anos, determinando um horário de 12 horas diárias de trabalho e 69 semanais, ditava a obrigatoriedade de escola nas fabricas para os menores de 13 anos. Além disso a presença de um médico nas fábricas passou a ser obrigatória, ele submetia os menores a

exames e prevenção de doenças ocupacionais e não ocupacionais (BITENCOURT; QUELHAS, 1998).

2.2- Acidentes de Trabalho

Segundo a Lei 8213/91 existem três tipos de classificação para acidentes: Acidentes típicos, que provocam lesões imediatas, como cortes e fraturas; as doenças profissionais, que são inerentes a determinado ramo de atividade, são contraídas devido a exposição continuadas a agentes agressores atuantes no local de trabalho; e por fim, acidente sofrido pelo empregado fora do local de trabalho, como o de trajeto, que ocorre no percurso que o empregado faz da sua residência ao trabalho ou deste para aquele, ou em viagem e execução de serviço sob autoridade da empresa.

Ainda segundo o artigo 19 da Lei de número 8213/91 da legislação trabalhista:

Acidente de trabalho - AT é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço de empresa ou de empregador doméstico, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause a morte ou a perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho.

Para Rodrigues (2011), tal definição ainda é insuficiente por não abranger todo o universo de acidentes de trabalho, já que ela exige que haja lesão para se caracterizar acidente. Além disso, também existem os acidentes causados a terceiros que não estão englobados em tal legislação. Assim, é interessante adotar uma postura prevencionista de que o acidente de trabalho é todo evento inesperado e indesejado que interrompe a rotina normal e gera perdas.

Segundo Zocchio (1971, p. 49) “atos e condições inseguros, que decorrem de fatores pessoais e materiais, são as causas que precedem ou desencadeiam os acidentes do trabalho”. O autor Zocchio (1971, p. 249) ainda afirma que existem também condições que em determinadas situações propiciam o acontecimento de acidentes, influenciando dessa forma nos atos e condições inseguros, alguma delas são: inaptidão para o trabalho; temperamento; preocupações; emoção etc., algumas doenças também podem ser fatores de risco dependendo das funções desempenhadas, um exemplo é a surdez quando se é necessário escutar um alarme, por isso é importante que a seleção de pessoal para cada serviço seja feita com cuidado, que sejam feitas adaptações quando necessário, contribuindo assim para a segurança do trabalho.

2.3- Trabalho em Altura

De acordo com NR 35 - Trabalho em Altura (2014), “Considera-se trabalho em altura toda atividade executada acima de 2,00 m (dois metros) do nível inferior, onde haja risco de queda”. Acidentes por queda de diferença de nível é a segunda causa de mortes na indústria da construção civil, logo, é extremamente necessário que o trabalho seja executado com segurança e dentro dos padrões de normas para que esses sinistros sejam cada vez menos frequentes nos canteiros de obras.

Para Roque (2011), as principais circunstâncias em que acontecem quedas em alturas são: Perca de equilíbrio do trabalhador em lugar sem proteção, bem como escorregões e passos em falso; falta de proteção; falha de um dispositivo ou instalação de proteção; contato acidental com condutor ou com massa sob tensão elétrica e trabalhador não apto para atividade em altura.

A maioria dos acidentes em altura como mostrados acima podem ser evitados quando normas, regulamentos e medidas de proteção são levadas em consideração e passam a ser uma prioridade para resguardar a vida do funcionário e demais envolvidos.

2.4- Legislações de Segurança e Saúde no Trabalho

As Normas Regulamentadoras – NR foram aprovadas pelo ministério do trabalho em 1978, pela portaria 3.214, com o intuito oferecer orientações e procedimentos técnicos relativos a segurança e medicina do trabalho.

Segundo a NR 1, as NRs:

São de observância obrigatória pelas empresas privadas e públicas e pelos órgãos públicos da administração direta e indireta, bem como pelos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário, que possuam empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (NORMA REGULAMENTADORA 1, 2009, p. 01).

Atualmente existem 36 normas regulamentadoras, porém a NR 27 foi revogada. Segundo Lopes Netto (2004, p. 48 apud Mendes 2013, p. 29), “as normas técnicas são documentos voluntários, frutos do consenso e produzidos no âmbito da sociedade, por organizações técnicas como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)”. Por meio do cumprimento destas normas, de leis da CLT e de atitudes preventivas é que a segurança dos trabalhadores pode ser alcançada.

2.4.1- Equipamentos de Proteção Individual (NR6)

A Norma Regulamentadora 6 trata especificamente de EPIs, segundo ela “considera-se Equipamento de Proteção Individual - EPI, todo dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde no trabalho” (NORMA REGULAMENTADORA 6, 2015, p. 01). Em trabalhos em altura além dos EPIs usuais como capacete, bota e luvas é necessário o uso de cinturões de segurança com trava-quedas. Devido ao exposto na Norma Regulamentadora 6 (2015), todo EPI deve ter um Certificado de Aprovação – CA, este é expedido pelo Ministério do Trabalho e Emprego e aprova que os equipamentos são adequados ao uso.

Assim, toda empresa é obrigada a fornecer gratuitamente todos EPIs necessários, em perfeito estado de conservação, funcionamento e com certificado de aprovação, sempre que as proteções coletivas não forem suficientes e o ambiente ainda ofereça risco. Ainda segundo a norma, é responsabilidade do empregador também exigir que o trabalhador use os itens de proteção; orientar e treinar sobre o uso adequado, guardar e conservar os mesmos; responsabiliza-se pela manutenção e higienização periódica; substituir quando necessário os EPIs e sempre registrar o fornecimento ao trabalhador, por meio de fichas ou sistema eletrônico, mantendo sempre o controle; dentre outros

Existem diversos tipos de EPIs e estão todos listados no Anexo 1 da NR 6, mas os mais usados na construção civil são os seguintes: capacete para proteger contra impactos; protetor auditivo tipo *plug* e tipo concha, para controlar a exposição ao ruído; botina de segurança, contra objetos cortantes perfurantes, contra queda de objetos e que agem também contra possíveis escorregões; máscara para poeira, age contra poeiras vindas de cortes em geral, de tijolos, cerâmica, pó de madeira dentre outros; mascara contra produtos químicos, como provenientes de cimento e tintas; luvas diversas, como a de raspa, a de látex; óculos de proteção e viseiras contra partículas em projeção; dentre tantos outros.

A NR 35 (2014) diz ainda, que antes do início dos trabalhos é preciso realizar inspeção rotineira dos equipamentos, além das inspeções periódicas, quando for detectada alguma anormalidade o equipamento deve ser descartado ou reformado se isto por previsto em alguma norma técnica.

2.4.2- Equipamentos de Proteção Coletiva (NR 18)

NR 18 tem o objetivo de instruir os colaboradores sobre os riscos presentes em cada etapa da obra, orientar a respeito dos Equipamentos de Proteção Coletiva EPCs. Segundo a norma em questão:

Esta Norma Regulamentadora - NR estabelece diretrizes de ordem administrativa, de planejamento e de organização, que objetivam a implementação de medidas de controle e sistemas preventivos de segurança nos processos, nas condições e no meio ambiente de trabalho na Indústria da Construção (NORMA REGULAMENTADORA 18, 2015, p. 02).

“É obrigatória a instalação de proteção coletiva onde houver risco de queda de trabalhadores ou de projeção e materiais” (NORMA REGULAMENTADORA 18, 2015, p. 14). O ambiente de trabalho deve ser um local seguro e adequado para os que nele trabalham, assim, os Equipamentos De Proteção Coletiva – EPCs tem a função de neutralizar a ação dos agentes ambientais.

As proteções coletivas devem ser prioridade, pois são as medidas primárias e devem ser complementadas pelas medidas secundárias, as proteções individuais (EPIs). A seguir, serão apresentados alguns EPCs presentes em trabalhos em alturas na construção civil.

2.4.2.1- Dispositivos protetores de plano vertical: Sistema guarda-corpo-rodapé – GcR

Segundo a NR 18, o Sistema Guarda-Corpo-Rodapé – GcR deve ser construído em locais onde exista risco de queda de pessoas e projeção de materiais. Eles devem ser fixos, rígidos e de bons materiais e serem instalados em toda periferia do edifício, desde a concretagem da primeira laje, mesmo em locais onde haja transporte vertical de material e equipamentos, nestes é preciso haver pontos de entrada e saída do tipo cancela ou similar. O quadro abaixo, quadro 1, mostra os elementos constituintes do sistema guarda-corpo rodapé – GcR:

Quadro 1: Elementos que constituem o GcR

ELEMENTOS

TIPOS

RECOMENDAÇÕES

| | | |
|---|--|---|
| Travessão superior (barrote, listão, parapeito) | Compõe-se de barra, sem aspereza destinada a proporcionar proteção como anteparo rígido. | Instalado a uma altura de 1,20 m referida do eixo da peça ao piso de trabalho. Deve ter resistência mínima a esforços concentrados de 150 kgf/metro a cada metro de peça instalada. |
| Travessão Intermediário | Compõe-se de elemento situado entre o rodapé e o travessão superior. | Instalado à uma altura de 0,70m referida do eixo da peça ao piso de trabalho de mesmas características e de resistência do travessão superior. |
| Rodapé | Compõe-se de elemento apoiado sobre o piso de trabalho que objetiva impedir a queda de objetos. | Formado por peça plana e resistente com altura mínima de 0,20m de mesmas características e resistências dos travessões. |
| Montante | Compõe-se de elemento vertical que permite ancorar o GcR à estrutura das superfícies de trabalho ou de circulação e no qual se fixam os travessões e rodapé de mesmas características e resistências dos travessões. | As distâncias entre os montantes dos sistemas GcR em andaimes suspensos deverão ser de no máximo 1,50m. |
| Tela | Para impedir a queda de materiais o espaço compreendido entre os travessões e o rodapé deve ser fechado por tela. | Apresentar malha de abertura com intervalo entre 20mm e 40mm ou material de resistência e durabilidade equivalentes e fixada do lado interno dos montantes e com resistência de 150kgf/m. |

Fonte: FUNDACENTRO (2001) citado por Simões (2010).

De acordo com a Recomendação Técnica de Procedimentos – RTP (2001) do FUNDACENTRO, em casos que a altura de 1,20 m do travessão superior não for o satisfatória é permitido o elevar até a altura necessária, porém os tamanhos verticais entre o rodapé e travessões não devem superiores a 0,50 m e a tela utilizada deve ser de arame galvanizado nº 14 ou outra com resistência e durabilidade equivalente.

Segundo a NR 18 (2015), em diferenças de nível superior a 0,40m é necessário o uso de escadas ou rampas. Estas escadas devem ter dimensão mínima de 0,80m de largura e a cada 2,90m de altura é necessário um patamar, seu dimensionamento exato deve ser de acordo com o fluxo de trabalhadores

2.4.2.2- Dispositivos protetores de plano vertical: Sistemas de Barreira com Redes

Este sistema é “constituído por dois elementos horizontais, rigidamente fixados em suas extremidades a estrutura da construção, sendo o vão entre os elementos superior e inferior fechado unicamente por meio de rede de resistência 150 Kgf/m” (RECOMENDAÇÃO TÉCNICA DE PROCEDIMENTOS, 2001, p. 17).

O componente horizontal superior funciona como parapeito a 1,20m de altura, é composto de cabo de aço ou tubo metálico, sendo de cabo de aço é necessário que seja tracionado por dispositivos tensores.

Já o inferior fixado junto ao piso, não podendo ultrapassar 0,03m de abertura do elemento ao piso, deve ser instalado no espaçamento uniforme de 0,50m, funcionando como também como dispositivo para fixar a tela e a fixação de tais elementos é realizada na estrutura permanente da edificação para que a resistência mínima de 150 Kgf/ m seja garantida em qualquer local do conjunto, tela, componentes superior e inferior (RECOMENDAÇÃO TÉCNICA DE PROCEDIMENTOS, 2001).

2.4.2.3- Dispositivos protetores de plano vertical: Proteções de Abertura no Piso

Os vãos no piso necessitam ser protegidos por sistema construtivo idêntico ao Guarda corpo rodapé – GcR e nos locais de entrada e saída de material deve haver o sistema de cancela ou similar, caso necessário pode ser utilizado cercado removível adequadamente sinalizado (RECOMENDAÇÃO TÉCNICA DE PROCEDIMENTOS, 2001).

Já no caso dos elevadores, suas aberturas de acesso precisam ser fechadas no sentido vertical provisoriamente, deverá ser usado o sistema GcR ou de painel

ininterrupto de pelo menos 1,20m de altura, de material resistente fixado a estrutura da edificação, devem ser instalados em toda em todos os níveis da edificação onde existirem vãos de elevadores.

Os elevadores de passageiros também precisam de uma série de dispositivos de segurança contra queda em diferença de nível, alguns desses equipamentos vão ser descritos a seguir. É necessário que o elevador tenha interruptor nos fins de curso superior e inferior, que deve ser conjugado com freio automático eletromecânico, necessita de sistema de frenagem automática que atua em qualquer situação de possível queda do mesmo, além de sistema de segurança eletromecânico situado a 2,00m abaixo da viga superior da torre, ou qualquer outro sistema que atue de forma a impedir o choque da cabina com esta viga, é preciso que as cabinas sejam metálicas e que haja interruptor de corrente para que o mesmo só se movimente com as portas fechadas, que exista freio manual situado na cabina e este seja interligado ao interruptor de corrente, para que quando o freio for acionado o motor seja desligado (GARCIA, 2012 apud GRIBELER, 2012).

2.4.2.4- Dispositivos de proteção para limitação de quedas

A Plataforma Principal de Proteção é obrigatória em todo perímetro de construções com mais de 4 pavimentos, e plataformas secundárias são necessárias dependendo da altura da edificação. Elas devem ser rígidas, dimensionadas de forma que resistam impactos que possam ocorrer. As principais necessitam ser fixadas na altura da primeira laje, em balanço ou apoiadas, com dimensão mínima de 2,50m de projeção horizontal da face externa da construção e com complemento de 0,80m a 45° nas extremidades, entre as plataformas precisa ser tapado com tela de resistência mínima de 150 Kgf/m, com malha de abertura entre 20mm e 40mm ou material resistente e durável que atendam as especificações básicas (RECOMENDAÇÃO TÉCNICA DE PROCEDIMENTOS, 2001).

É bom destacar que esses sistemas de proteção devem ser detalhados, especificados e projetados por profissional legalmente habilitado, o engenheiro de segurança no trabalho, segundo a NR 18 tais soluções devem constar no Programa de Condições e Meio Ambiente do Trabalho na Indústria da Construção Civil – PCMAT, que é obrigatório em obras com mais de 20 trabalhadores e deve ser feito a emissão de Anotação de Responsabilidade Técnica – ART do projeto, da manutenção, da instalação

e movimentação nos pavimentos (TÉCHNE, 2012). Ainda segundo o autor é de extrema importância é que a mão de obra seja orientada a seguir à risca os projetos de segurança de acordo com as normas e regulamentos para que os altos índices de acidentes fatais e não fatais sejam reduzidos.

2.4.2.5- Andaimés

De acordo com a NBR 6494, item 2.1 de 1990, andaime é:

Plataformas necessárias à execução de trabalhos em lugares elevados, onde não possam ser executados em condições de segurança a partir do piso. São utilizados em serviços de construção, reforma, demolição, pintura, limpeza e manutenção (NBR 6494, 1990, p. 01).

Além da NBR 6494 que trata especificamente sobre segurança em andaimes no seu item 3.2, existe a NR 18, que do item 18.15.1 até o 18.15.9 trata também sobre medidas de segurança nos mesmos, portanto é importante se atentar para as duas normas afim de que a segurança seja sempre garantida, pois uma complementa a outra.

Segundo a NBR 6494 (1990), no trabalho em andaimes deve se atentar para se evitar queda de materiais; não se deve permitir que os trabalhos sejam executados na chuva ou intempéries; os serviços nunca devem ser executados por uma pessoa só, pois em caso de emergência é necessário alguém para ajudar; a montagem e desmontagem do mesmo deve ser feita por sistema de cordas ou içamento; é indispensável o uso de EPIs em bom estado em tal trabalho, bem como uso de cinturões de segurança com sistema trava-quedas, ligados a um cabo de segurança fixado na construção independente do andaime, para trabalhos acima de 2,00m do solo; é necessário também o uso de proteções do tipo GcR em todo perímetro dos andaimes com exceção do lado da face de trabalho e piso deve ser antiderrapante.

2.4.2.6- Cadeira suspensa

Segundo a Norma Regulamentadora 18 (2015), é permitido usar a cadeira suspensa em locais onde andaimes não possam ser alocados, a sustentação da mesma é feita por meio de cabo de aço ou fibra sintética.

A cadeira quando sustentada por cabo de aço ou fibra sintética deve ser dotada de dispositivo de subida e descida com dupla trava de segurança; deve atender aos requisitos mínimos de conforto conforme a NR 17 – Ergonomia; ser dotada de sistema de fixação

do trabalhador através de cinto tipo paraquedista, que deve estar ligado ao trava-quedas em cabo de aço independente; além de ser proibido a improvisação de cadeira suspensa.

2.4.3- Disposições gerais para trabalhos em altura (NR 35)

A NR 35 se complementa com as outras normas técnicas e regulamentos aplicáveis, esta norma elenca as responsabilidades do empregador e empregado quanto aos trabalhos em diferença de nível. Segundo a NR 35, item 3.2, cabe ao empregador:

- a) garantir a implementação das medidas de proteção estabelecidas nesta Norma; b) assegurar a realização da Análise de Risco - AR e, quando aplicável, a emissão da Permissão de Trabalho - PT; c) desenvolver procedimento operacional para as atividades rotineiras de trabalho em altura; d) assegurar a realização de avaliação prévia das condições no local do trabalho em altura, pelo estudo, planejamento e implementação das ações e das medidas complementares de segurança aplicáveis; e) adotar as providências necessárias para acompanhar cumprimento das medidas de proteção estabelecidas nesta Norma pelas empresas contratadas; f) garantir aos trabalhadores informações atualizadas sobre os riscos e as medidas de controle; g) garantir que qualquer trabalho em altura só se inicie depois de adotadas as medidas de proteção definidas nesta Norma; h) assegurar a suspensão dos trabalhos em altura quando verificar situação ou condição de risco não prevista, cuja eliminação ou neutralização imediata não seja possível; i) estabelecer uma sistemática de autorização dos trabalhadores para trabalho em altura; j) assegurar que todo trabalho em altura seja realizado sob supervisão, cuja forma será definida pela análise de riscos de acordo com as peculiaridades da atividade; k) assegurar a organização e o arquivamento da documentação prevista nesta Norma (NORMA REGULAMENTADORA 35, 2014, p. 01)

E cabe ao empregado:

- a) cumprir as disposições legais e regulamentares sobre trabalho em altura, inclusive os procedimentos expedidos pelo empregador; b) colaborar com o empregador na implementação das disposições contidas nesta Norma; c) interromper suas atividades exercendo o direito de recusa, sempre que constatarem evidências de riscos graves e iminentes para sua segurança e saúde ou a de outras pessoas, comunicando imediatamente o fato a seu superior hierárquico, que diligenciará as medidas cabíveis; d) zelar pela sua segurança e saúde e a de outras pessoas que possam ser afetadas por suas ações ou omissões no trabalho (NORMA REGULAMENTADORA 35, 2014, p. 01).

Ainda segundo a Norma Regulamentadora 35 (2014), é de responsabilidade do empregador também fornecer capacitação e treinamento constante. O treinamento deve ter conteúdo programático mínimo que consta na norma e com a carga horária mínima de 8 horas, deve ser aplicado preferencialmente em horário de trabalho e ministrado por profissional qualificado.

2.5- Sistemas de Gestão Integrado de Saúde, Segurança e Meio Ambiente – SGISSMA

Com a evolução tecnológica e a introdução de novas técnicas no mercado, uma série de prejuízos ambientais e humanos foram detectados. As estatísticas de acidentes de trabalho cada vez mais alarmante fez com que ao longo dos anos as organizações percebessem que a competitividade e o lucro não eram suficientes para permanecerem no mercado, perceberam também que era necessário a implementação de um Sistema de Segurança no Trabalho – SST (LIMA, 2011). Dessa forma, ainda segundo Lima (2011), foram criados alguns modelos normativos de SST, o primeiro difundido no Brasil foi BS 8800:1996, que é de origem Britânica, trata-se de um guia de como o SST pode ser integrado a gestão de negócios. Posteriormente tal modelo cedeu espaço para um novo, o *Occupational Health and Safety Assessment Series (OHSAS)*.

Isto posto, verifica-se que a abrangência de tal sistema permiti que as empresas atuem de maneira planejada, definindo os melhores caminhos para atender a todas as normas e regulamentos vigentes, promovendo assim sustentabilidade, qualidade e aprimoramento contínuo na aplicação das normas de segurança e saúde no trabalho.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indústria da construção civil ainda é uma área onde ocorre diversos acidentes, como os dados ao longo do trabalho puderam demonstrar. Porém com o passar dos anos essa realidade vem sendo mudada. Dessa forma o desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise e explanação dos acidentes de trabalho, suas causas, características e modos de prevenção existentes, bem como as diversas legislações e tecnologias que vem sendo criadas a fim de proteger a integridade do trabalhador.

Assim, de um modo geral, o presente trabalho buscou explicar medidas de prevenção para os trabalhos em altura, baseado em normas técnicas, leis, recomendações técnicas e fontes pertinentes de pesquisa. Foi possível também realizar um breve relato histórico sobre a segurança do trabalho, alcançando assim os objetivos propostos. Neste contexto, ficou claro a importância dos equipamentos empregados na segurança coletiva e individual e a extrema necessidade de que sejam corretamente utilizados, sempre por profissionais treinados e habilitados para o melhor uso possível. Desta

maneira, percebe-se que todo e qualquer funcionário deve receber o devido treinamento, os equipamentos de proteção em perfeito estado para o uso, além de haver sempre a conscientização dos mesmos a respeito da importância dos equipamentos e da constante fiscalização.

Portanto, o presente trabalho coopera para que os serviços em altura sejam realizados da forma correta, atentando aos critérios e normas que devem ser seguidos em todo processo tanto do trabalho como na montagem, manutenção e demais serviços pertinentes no canteiro de obras.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA BRASIL EBC. **Brasil é quarto no mundo em acidentes de trabalho, alertam juízes.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/201604/brasil-e-quarto-do-mundo-em-acidentes-de-trabalho-alertam-juizes>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6494: Segurança nos Andaimos.** Rio de Janeiro, 1990. 5p.

BITENCOURT, Celso Lima; QUELHAS, Osvaldo Luis Gonçalves. **Histórico da Evolução e Conceitos de Segurança.** ENEGEP, Niterói, Brasil, set de 1998.

FERREIRA, Leandro Silveira; PEIXOTO, Nevertton Hofstadler. **Segurança no Trabalho I.** Santa Maria – RS. Brasil. 2012. 154 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GRIBELER, Edilene **Cristina**. **Medidas de proteção quedas em altura na construção civil**. 2010. 76 f. Monografia-Universidade Federal do Paraná-Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2010.

LIMA, Gilson Brito Alves. Sistemas de Gestão de Segurança e Saúde no Trabalho: Normalização e Certificação. In: MATTOS, Ubirajara Aluizio de Oliveira; MÁSCULO, Francisco Soares (Org.). **Higiene e segurança do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011. cap. 3.

MACEDO, Rui Bocchino. **Segurança, saúde, higiene e medicina do trabalho**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. 128 p.

MENDES, Márcio Roberto Azevedo. **Prevenção de acidentes nos trabalhos em altura**. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **NR 1 – Disposições gerais**. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **NR 6 - Equipamento de proteção individual - EPI**. Disponível em: <[http://acesso.mte.gov.br/data/files/ff8080814cd7273d014d34c6b18c79c6/nr-06\(atualizada\)2015.pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/ff8080814cd7273d014d34c6b18c79c6/nr-06(atualizada)2015.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **NR 18 - Condições e meio ambiente de trabalho na indústria da construção**. Disponível em:

<[http://acesso.mte.gov.br/data/files/ff8080814cd7273d014d350cbf47016d/nr18%20\(atualizada%202015\)limpa.pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/ff8080814cd7273d014d350cbf47016d/nr18%20(atualizada%202015)limpa.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **NR-35 Trabalho em altura**. Disponível em:

<[http://acesso.mte.gov.br/data/files/ff80808148ec2e5e014961bfb192220b/nr35%20\(atualizada%202014\)%202.1b%20\(prorroga\).pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/ff80808148ec2e5e014961bfb192220b/nr35%20(atualizada%202014)%202.1b%20(prorroga).pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

PEREIRA, Valdenice Trindade. **A relevância da prevenção do acidente de trabalho para o crescimento organizacional**. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso -Centro De Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, 2001.

RODRIGUES, Celso Luiz Pereira. Conceitos básicos sobre segurança do trabalho. In: MATTOS, Ubirajara Aluizio de Oliveira; MÁSCULO, Francisco Soares (Org.). **Higiene e segurança do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011. cap. 2.

ROQUE, Alexandre Rogério. **Palestra - Prevenção de acidente nos trabalhos em altura**. Disponível em: <<http://www.saudeetrabalho.com.br/download/trabalturaalex.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SAÚDE E TRABALHO. **Recomendação técnica de procedimentos**. Disponível em: <<http://www.saudeetrabalho.com.br/download/queda-alturas.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SIMÕES, Tatiane Mendes. **Medidas de proteção contra acidentes em altura na construção civil**. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Departamento de Construção Civil, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

TÉCHNE. **Proteção nas alturas**. Disponível em: <<http://techne.pini.com.br/engenharia-civil/190/artigo285983-1.aspx>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

ZOCCHIO, Álvaro. **Prática da prevenção de acidentes**: Abc da Segurança do Trabalho. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1971. 174 p.

APLICAÇÃO DE ANÁLISE SWOT NA ELABORAÇÃO DE DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL DE UMA FARMÁCIA DE MANIPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Teresa Cristina Amaro Fontaine¹, João Victor de Freitas Souza¹, Lucas Capita Quarto¹ e Sonia Maria da Fonseca Souza².

1-Universidade Iguazu – UNIG (Campus v)

2-Universidade Iguazu – UNIG (Campus v) e UENF

Autor Correspondente:

Sonia Maria da Fonseca Souza

E-mail: sonifon1@gmail.com

RESUMO

O trabalho teve o objetivo de fornecer um diagnóstico organizacional de uma farmácia de manipulação universitária, doravante denominada farmácia X. Para tanto, foi elaborada uma matriz SWOT (sigla em inglês para forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) da referida farmácia. Essa ferramenta permite ao gestor identificar os pontos fortes e fracos do ambiente interno da empresa, bem como as oportunidades e ameaças que o macroambiente a oferece. Metodologicamente, o trabalho estruturou-se no estudo de caso. Foi utilizado formulário de entrevista envolvendo os gestores da farmácia. As evidências realçadas nas análises indicam que, embora a organização possua algumas fragilidades, conta com muitos pontos favoráveis à obtenção de um melhor desempenho.

Palavras-chave: diagnóstico organizacional, farmácia universitária, matriz SWOT, planejamento estratégico.

ABSTRACT

The objective of this study was to provide an organizational diagnosis of a manipulation pharmacy from a university, hereinafter called X pharmacy. For this purpose, a SWOT matrix was developed for the strengths, weaknesses, opportunities and threats of the aforementioned pharmacy. This tool allows the manager to identify the strengths and weaknesses of the company's internal environment, as well as the opportunities and threats that the macro-environment offers. Methodologically, the study was structured in

a case study. It was used an interview form involving the managers of the pharmacy. The evidence highlighted in the analyzes indicates that, although the organization has some weaknesses, it has many favorable points for better performance.

Keywords: organizational diagnosis, university pharmacy, SWOT matrix, strategic planning.

1- INTRODUÇÃO

As farmácias de manipulação universitárias, também denominadas farmácias escolas, foram criadas com o objetivo de fortalecer o ensino farmacêutico e facilitar o acesso da população de baixa renda a diversos tipos de medicamentos.

Há cerca de 10 anos, foi fundada, no interior do estado do Rio de Janeiro, uma farmácia de manipulação universitária, doravante denominada farmácia X, que desempenha um importante papel junto à população local no que diz respeito à oferta de medicamentos de qualidade e à baixos preços. Durante a realização de uma visita técnica à farmácia X, percebeu-se que embora seus gestores se encontrem comprometidos com a melhora de seu desempenho, acabam esbarrando numa série de dificuldades por não disporem dos conhecimentos necessários para planejarem melhor as ações futuras do negócio.

Dentre as diversas ferramentas gerenciais encontradas na literatura sobre Planejamento Estratégico empresarial, destaca-se o “Diagnóstico organizacional”. Segundo Silva, Tibiriçá e Carmo (2014), através do diagnóstico tem-se a possibilidade de avaliar a estrutura da organização, visando identificar suas potencialidades e dificuldades de modo a poder detectar fatores limitantes de sua eficiência e eficácia.

Diante disso e almejando contribuir com informações que possam subsidiar futuras ações de planejamento da farmácia X, este trabalho se propõe a apresentar um diagnóstico organizacional da referida farmácia. Para tanto, foi aplicada a ferramenta gerencial, análise SWOT, (*Strengths, Weaknesses, Opportunities Threats*), que tem ganhado ênfase nos estudos destinados a fornecer informações acerca dos ambientes externo e interno das empresas.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1-A Farmácia X

A farmácia X foi instituída a partir de um projeto elaborado pelo Curso de Farmácia de uma Instituição de Ensino Superior privada sediada no Estado do Rio de Janeiro. A finalidade precípua da farmácia universitária é prover os alunos do referido curso, das condições técnico-científicas e administrativas necessárias para o preparo de medicamentos alopáticos e produtos de higiene corporal e assim atender as receitas médicas oriundas de estabelecimentos de saúde públicos ou privados.

Para tanto, a farmácia busca a adoção de práticas modernas e inovadoras, e visa proporcionar ao acadêmico estagiário uma aproximação da realidade vivida por profissionais desta área. A farmácia foi estrategicamente instalada no mesmo imóvel onde funciona a unidade de atendimento integrado do curso de medicina da universidade a qual se encontra vinculada e, portanto, conta com um fluxo diário de pessoas bastante intenso.

2.2- Diagnóstico organizacional

O diagnóstico organizacional é considerado por alguns autores como a primeira fase do processo de elaboração e implantação de estratégias empresarias, tornando-se, portanto, essencial à elaboração do planejamento organizacional (SILVA et al., 2014).

Segundo Hesketh (1979), o diagnóstico consiste na primeira etapa do processo de consultoria e assistência técnica que visam prover as organizações de condições necessárias para elas que se desenvolvam e se aprimorem de forma que o seu desempenho alcance níveis melhores.

Para Terence (2002), ele deve determinar “como se está” ou “onde se está” e corresponde a duas análises que devem ser realizadas de forma conjunta: interna e externa. A análise interna se propõe a verificar os pontos fortes, fracos e neutros da organização; já a análise externa permite que sejam detectadas as ameaças e as oportunidades do macroambiente.

Cavalcanti e Mello (1981) esclarecem que o diagnóstico organizacional é realizado por intermédio de observações do ambiente da empresa, análise de documentos, aplicação de questionários, mapeamento, e estudo do mercado; mas para que isso ocorra, é indispensável que a organização viabilize o acesso às informações relativas às suas operações. Os dados coletados serão analisados de forma a mensurar fatores como: produtividade, qualidade, segurança, e controle de cada um dos processos utilizados pela empresa.

Através do diagnóstico organizacional tem-se a possibilidade de avaliar a estrutura da organização visando identificar suas potencialidades e dificuldades e detectar fatores limitantes de sua eficiência e eficácia. Há também a possibilidade de analisar os comportamentos, a motivação, a produtividade no trabalho e a satisfação das pessoas envolvidas na organização (SILVA et al., 2014).

Existem diversas ferramentas administrativas para se realizar um Diagnóstico Organizacional. Será apresentada a seguir, a análise Swot, por ter sido a ferramenta escolhida para realizar o diagnóstico na presente pesquisa.

2.3- Análise Swot

A análise Swot ou análise do ambiente é o processo de monitoração do ambiente organizacional visando identificar os riscos e oportunidades presentes e futuras, que possam influenciar na capacidade da empresa de atingir suas metas. É composto pelos fatores internos e externos à organização e seu propósito é avaliar o ambiente organizacional de modo que a administração possa reagir adequadamente e adaptar-se às mudanças.

Oliveira (2007, p. 37) define os pontos fortes e fracos, e as ameaças e oportunidades da seguinte forma:

- a. Ponto forte é a diferenciação conseguida pela empresa (variável controlável) que lhe proporciona uma vantagem operacional no ambiente empresarial (onde estão os assuntos não controláveis pela empresa);
- b. ponto fraco é a situação inadequada da empresa (variável controlável) que lhe proporciona uma desvantagem operacional no ambiente empresarial;
- c. oportunidade é a força ambiental incontrolável pela empresa, que pode favorecer sua ação estratégica, desde que conhecida e aproveitada, satisfatoriamente, enquanto perdura;
- d. ameaça é a força ambiental incontrolável pela empresa, que cria obstáculos à sua ação estratégica, mas que poderá ou não ser evitada, desde que reconhecida em tempo hábil.

A parte mais importante da análise externa e interna é a reunião das duas, como mostra a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Matriz Swot

| | | Análise Externa | |
|-----------------|---------------|--|--|
| | | Oportunidades | Ameaças |
| Análise Interna | Pontos Fortes | Política de ação ofensiva ou | Política de ação defensiva ou |
| | Pontos Fracos | Aproveitamento: área de domínio da empresa Política de manutenção ou Melhoria: área de aproveitamento potencial | Enfrentamento: área de risco enfrentável Política de saída ou Desativação: área de risco acentuado |

Fonte: adaptado de Chiavenato e Sapiro (2003, p.188).

Neste sentido, Pereira (2011, p. 105 e 106) afirma que a matriz Swot possibilita realizar o cruzamento das oportunidades e ameaças externas à organização com seus pontos fortes e fracos (aspectos internos). As quatro zonas servem como indicadores da situação da organização. A seguir, se encontram os questionamentos utilizados pelo autor para auxiliar o gestor na análise de sua empresa.

- Como os pontos fortes podem auxiliar a empresa a tirar melhor proveito de suas oportunidades?
- Como os pontos fortes podem ser usados para impedir que as ameaças atrapalhem as estratégias da empresa?
- O que deveria ser feito em relação aos pontos fracos para que a empresa pudesse tirar melhor proveito de suas oportunidades?
- O que deveria ser feito em relação aos pontos fracos para que as ameaças do ambiente externo não prejudiquem ainda mais a empresa?

Segundo Wright, Kroll e Parnell (2000), “o objetivo da análise Swot é possibilitar que a empresa se posicione para tirar vantagem de determinadas oportunidades do ambiente e evitar ou minimizar as ameaças ambientais”. Com isso, a empresa busca enfatizar seus pontos fortes e moderar o impacto de seus pontos fracos. A

análise também permite que a organização revele pontos fortes que ainda não foram utilizados totalmente e identificar pontos fracos que necessitam ser corrigidos. A junção dessas informações com a análise do ambiente externo dará condições à administração de formular estratégias realistas para que seus objetivos sejam atingidos (WRIGHT et al., 2000).

2.3.1-Análise do ambiente externo

Para analisar o ambiente externo, as organizações devem interpretar as situações à luz de suas oportunidades e ameaças.

Por oportunidade entendemos a força ou a variável incontrolável pela organização que pode favorecer as suas estratégias. Obviamente que para isso ela tem que ser conhecida e depois estudada da melhor forma para ser aproveitada em benefício da organização. E a maneira de aproveitá-la é por intermédio da formulação de uma estratégia diretamente ligada à essa oportunidade (OLIVEIRA, 2007).

As ameaças são os elementos negativos, ou seja, continuam sendo uma força incontrolável pela organização, e criam obstáculos à sua estratégia; no entanto poderão ser evitadas quando conhecidas a tempo de serem administradas. São os fatores externos que dificultam o cumprimento da Missão da organização, e as situações do meio ambiente que colocam a organização em risco (OLIVEIRA, 2007).

Todas as empresas são afetadas pelas forças do macroambiente. De acordo com Pereira (2011, p.98), “os elementos devem ser relativizados segundo o setor da indústria no qual a organização se encontra, pois, uma variável vai ter mais impacto em determinado setor do que em outro. ” O autor cita, para a análise do macroambiente, a seguintes variáveis: tecnologia, meio ambiente, sindicato, a questão cultural e social da região onde a organização está localizada, a comunidade, os clientes, os concorrentes, os fornecedores, o governo e suas políticas e a economia de um modo geral, como a inflação e a taxa de juros, entre outros elementos importantes para a organização.

Chiavenato e Sapiro (2003) elencam de forma mais resumida os seguintes ambientes para estudo: político-legais, econômicas, tecnológicas, sociais/culturais, demográficas e ecológicas ou naturais. Na visão de Wright, Kroll e Parnell (2000), “o objetivo da administração estratégica é criar condições para que a empresa opere com eficácia diante das ameaças ou restrições ambientais e possa também capitalizar as oportunidades oferecidas pelo ambiente.”

2.3.2- Análise Setorial

Segundo Wright, Kroll e Parnell (2000), o professor Michael E. Porter é uma das principais autoridades em análise setorial. Assim, ele utiliza a análise de Porter na elaboração de um resumo das forças setoriais. Segundo os autores, Porter argumenta que o potencial de lucro de um setor (o retorno a longo prazo sobre o capital investido) depende de cinco forças competitivas básicas do setor:

- a. A ameaça de novos concorrentes que ingressam no setor;
- b. A intensidade da rivalidade entre os concorrentes existentes;
- c. A ameaça de produtos ou serviços substitutos;
- d. O poder de barganha dos compradores;
- e. O poder de barganha dos fornecedores.

Ainda segundo os autores, a chave da competição eficaz está fato de a empresa encontrar uma posição no mercado a partir da qual consiga influenciar essas forças em seu benefício, ou defender-se delas.

2.3.3- Análise do ambiente interno

De acordo com Batman e Snell (1998, p.27), “a análise interna fornece aos tomadores de decisão estratégica, um panorama de habilidades e recursos da organização, bem como de seus níveis de desempenho gerais e funcionais”. Para realizar a análise interna será necessário identificar os pontos fortes e fracos da organização. Os pontos fortes são características ou recursos disponíveis da organização que facilitam a obtenção de resultados. É uma variável controlável, já que a organização pode agir sobre o problema ou situação. Os pontos fortes também são classificados como competências da organização (PEREIRA, 2011, p. 100).

Os pontos fracos, segundo o autor, são as características ou as limitações da organização que prejudicam o desempenho da empresa. Também é uma variável controlável, uma vez que a organização pode agir sobre o problema, ou situação, na tentativa de resolvê-lo. Os pontos fracos podem ser considerados incompetências da organização. Após conhecer as incompetências da organização será possível formular as estratégias a fim de eliminar o problema ou, então, transformá-lo em competência (ponto forte) (PEREIRA, 2011, p. 100).

Serão apresentados, por área funcional, alguns dos elementos elencados Pereira (2011, p.101) para fontes de análise.

- a. Área de Marketing: Mix Marketing, os 4 P's do Marketing (Produto, Preço, Promoção e Praça);
- b. Área de Produção ou Serviços: capacidade de produção e expansão, o planejamento e controle da produção, tecnologia, política de qualidade, custos, pesquisa e desenvolvimento, mão de obra, política de estoques e outros;
- c. Área de Recursos Humanos: capacitação, rotatividade, segurança, motivação, remuneração, etc.;
- d. Área Financeira: contas a pagar e a receber, política de compras, política de investimento, rentabilidade, liquidez, fluxo de caixa e planejamento e controle financeiro.

3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção é dedicada aos procedimentos metodológicos empregados para elaborar o diagnóstico organizacional da farmácia X. Para esta etapa, após a revisão da literatura, foi realizada uma pesquisa de campo com uso de formulário para entrevista. Em relação à classificação deste estudo, pode-se considerá-lo exploratório, descritivo, bibliográfico, qualitativo e aplicado. A estratégia adotada foi o estudo de caso e a técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um formulário, que foi elaborado para ser respondido pelo farmacêutico responsável pela farmácia X e por seu superior imediato, que exerce a função de coordenar o curso de farmácia da universidade mantenedora da farmácia X. Importa considerar que, além das funções pertinentes à sua área, o farmacêutico também está incumbido de realizar todas as demais atividades rotineiras ligadas à gestão da organização e que apenas ele pode participar da entrevista. Contudo, num segundo momento, um relatório com as repostas obtidas foi submetido à apreciação do coordenador do curso de farmácia, que declarou estar de pleno acordo com as respostas dadas e que não tinha nada a acrescentar.

A pesquisa de campo foi executada no mês de novembro de 2016. O formulário para a entrevista foi elaborado a partir dos fatores externos internos da organização. Para a análise do ambiente externo, composto por variáveis macroambientais a, entrevista foi elaborada com base em Chiavenato e Sapiro (2003), que estabeleceram as seguintes variáveis para análise: político-legais, econômicas, tecnológicas, sociais/culturais, demográficas e ecológicas ou naturais. Já na análise do ambiente interno composto por

variáveis setoriais, a entrevista foi elaborada com base em Wright, Kroll e Parnell (2000), que elaboraram um resumo da análise setorial de Porter.

Para analisar o ambiente interno e definir os pontos fortes e fracos da organização nortearam as questões formuladas para a entrevista as seguintes áreas organizacionais: marketing, recursos humanos, produção e serviços e financeira; todas descritas por Pereira (2011, p.101). Para realizar o cruzamento das oportunidades e ameaças externas à organização com seus pontos fortes e fracos (aspectos internos), e assim realizar o diagnóstico da farmácia X, foram utilizados os questionamentos propostos por Pereira (2011, p. 105 e 106), já mencionados na revisão bibliográfica deste estudo.

O método adotado para a análise qualitativa dos dados foi a análise de conteúdo, definida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens" (BARDIN, 1977, p. 38 apud MATOS, 2013).

4- ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho se propôs a realizar um diagnóstico organizacional de uma farmácia universitária, a partir da confecção de uma matriz SWOT. A seguir, serão descritas as análises de seus ambientes externo e interno.

4.1- Análise do Ambiente Externo: oportunidades e ameaças

4.1.1- Oportunidades

Segundo o entrevistado, ao contrário da grande maioria das empresas, a farmácia universitária não estaria sendo negativamente afetada pela atual conjuntura econômica brasileira, uma vez que os produtos comercializados por ela são essenciais à saúde e, portanto, não têm sua demanda reduzida em tempos de recessão econômica.

Outra oportunidade enfatizada na entrevista diz respeito à criação do programa "Farmácia popular" pelo Governo Federal, há cerca de 10 anos, cujo objetivo é ampliar o acesso a medicamentos essenciais, aos contraceptivos e ainda as fraldas geriátricas; todos com uma grande margem de desconto. Na opinião do entrevistado se o programa fosse implementado na pequena organização, teria a possibilidade de alavancar as suas receitas de vendas; contudo, ele acredita que haveria dificuldades na realização de uma

parceria destas, devido à burocracia existente tanto na universidade mantenedora da farmácia quanto por parte do Governo.

O conhecimento técnico-científico para a produção de novos produtos seria mais uma oportunidade a ser explorada pela farmácia. Durante a entrevista, foi relatado pelo entrevistado, inclusive, o desejo de instalar nas dependências da farmácia, uma mini-indústria para a fabricação de produtos de higiene pessoal. Apesar de considerar tal ideia uma grande oportunidade para o negócio, o entrevistado informou que não há, no momento, capital suficiente para investir no maquinário necessário.

Outra oportunidade ainda não aproveitada diz respeito à comercialização de produtos dietéticos, naturais, e outros do gênero, largamente explorados pelas demais empresas do ramo. A falta de capital de giro foi apontada como o fator que estaria inviabilizando a compra do estoque necessário para a revenda de tais produtos.

4.1.2- Ameaças

Quando perguntado sobre as ameaças do ambiente externo, o entrevistado disse que devido às dificuldades enfrentadas pelos novos entrantes no mercado de farmácias magistrais, a ameaça de novos concorrentes existe, mas pode ser considerada pequena. As principais barreiras de entrada citadas foram a documentação exigida e a pequena margem de lucro auferida pelas farmácias magistrais.

Em relação à ameaça de produtos substitutos, foi relatado que devido ao fato da farmácia trabalhar com substâncias que compõem um medicamento específico há uma variedade grande de fórmulas, mas não de medicamentos prontos. Assim, não há grande risco de substituição dos produtos. E além disso, os preços são bastante acessíveis.

Outro ponto que ganhou destaque refere-se ao poder de barganha com os fornecedores da farmácia, que é considerado pequeno em razão da empresa não possuir recursos para comprar quantidades significativas de matérias primas.

Importa considerar que embora a adoção de novas estratégias por empresas rivais seja considerada um fator ameaçador para qualquer negócio, o entrevistado afirmou que se sente seguro em razão da qualidade de seus produtos e dos preços praticados por ele.

4.2- Análise do Ambiente Interno (pontos fortes e fracos)

4.2.1- Pontos fortes

O ponto forte que ganhou ênfase na entrevista foi a localização privilegiada da farmácia X, já que se encontra instalada no mesmo imóvel onde funciona a unidade de atendimento integrado do curso de medicina da universidade mantenedora. O amplo espaço interno do ponto de venda também foi visto como um ponto forte da farmácia.

Na entrevista, a mão de obra empregada na farmácia também foi considerada como um ponto forte por diversos motivos: presença de estagiários sem custo para a produção; funcionários comprometidos; baixa rotatividade de funcionários; e compromisso com treinamento e desenvolvimento dos estagiários e demais funcionários.

O farmacêutico também ressaltou que possui um diferencial em relação às suas concorrentes, que é a manipulação de produtos para higiene pessoal; produtos esses, que não são encontrados com facilidades nas demais farmácias magistrais. Além disso, informou possuírem grande facilidade para o desenvolvimento de novos produtos.

Além dos pontos fortes citados acima, também obtiveram destaque: a qualidade dos produtos fabricados, já que os medicamentos atendem às especificações e às exigências das autoridades sanitárias quanto a sua eficácia e segurança; o design moderno destes, suas embalagens e ainda a tecnologia utilizada na produção.

4.2.2- Pontos Fracos

No que se refere aos pontos fracos da farmácia X, a falta de recursos financeiros foi apontada como um grande entrave ao seu bom desempenho. Isso se deve pelas seguintes consequências apresentadas: falta de matérias-primas essenciais à produção; linha de produtos muito limitada; falta serviço de entregas; falta de divulgação dos produtos; tecnologia defasada para a administração; e mão de obra insuficiente.

Sobre essa questão, importa considerar que embora a mão de obra necessária à produção seja qualificada é insuficiente para atender toda a demanda. Como já mencionado anteriormente, a farmácia conta com estagiários não remunerados e por esse motivo o farmacêutico responsável pela farmácia alega não poder exigir de seus colaboradores uma carga horária mínima a ser cumprida. Assim, nos períodos de provas da faculdade, eles se ausentam do trabalho na farmácia, comprometendo bastante os compromissos de entrega da mesma.

Outro ponto fraco apontado foi a ausência de um profissional qualificado para gerir a farmácia. As consequências desse problema podem ser sentidas da seguinte forma: as técnicas de planejamento e controle financeiro não favorecem a boa gestão do negócio;

a formação dos preços de venda não leva em consideração os custos de produção e as despesas geradas com a administração e a comercialização dos produtos; e os preços de venda praticados são muito inferiores aos do mercado no qual a empresa se encontra inserida comprometendo sua liquidez e rentabilidade.

A matriz SWOT apresentada a seguir tem o objeto de proporcionar aos gestores da farmácia X uma visão mais articulada e integrada da organização.

Figura 2 - Matriz SWOT da farmácia X

| Ambiente Externo | Ambiente Externo |
|---|--|
| <p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oferta de produtos essenciais à saúde e que, portanto, não tem sua demanda diminuída em períodos de recessão econômica; ▪ Possibilidade de incremento nas receitas através da inserção no programa “Farmácia popular”; ▪ Conhecimento técnico-científico para a produção de novos produtos; ▪ Possibilidade de comercialização de novos produtos (naturais, dietéticos e outros do gênero) devido a mudança de hábitos dos consumidores. | <p>AMEAÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não há poder de barganha com fornecedores; ▪ Novos concorrentes; ▪ Produtos substitutos; ▪ Maior regulamentação governamental; ▪ Empresas rivais adotam novas estratégias. |
| Ambiente Interno | Ambiente Interno |
| <p>PONTOS FORTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localização; ▪ Espaço interno da loja; ▪ Mão de obra (estagiários sem custo para a produção, funcionários comprometidos, baixa rotatividade de funcionários, e compromisso com treinamento e desenvolvimento dos estagiários e demais funcionários); ▪ Produtos (medicamentos que atendem às especificações e às exigências das autoridades sanitárias quanto a sua eficácia e segurança, embalagens e design adequados); ▪ Tecnologia da produção. | <p>PONTOS FRACOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capital circulante líquido baixo; ▪ Falta de matérias-primas essenciais à produção; ▪ Falta de serviço de entregas; ▪ Falta de divulgação dos produtos; ▪ Mão de obra insuficiente; ▪ Tecnologia defasada para a administração; ▪ Os recursos financeiros; ▪ Ausência de profissional qualificado para gerir a farmácia; ▪ As técnicas de planejamento e controle financeiro não favorecem a boa gestão do negócio; ▪ A formação dos preços de venda não leva em consideração os custos de produção e as despesas; ▪ Os preços de venda praticados são muito inferiores aos do mercado no qual a empresa se encontra inserida. |

Fonte: elaborada através de informações coletadas na farmácia X

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados foi possível concluir que a farmácia universitária possui algumas oportunidades inexploradas e diversos pontos fortes que poderiam ser melhores empregados a fim de minimizar seus pontos fracos e sobreviver às ameaças impostas pelo

macroambiente. Como exemplos de pontos fortes, podem ser citados: a excelente localização da farmácia; o baixo custo da mão-de-obra e a qualificação da mesma; o espaço físico disponível; a qualidade dos produtos; e a facilidade para o desenvolvimento de novos produtos.

Ao explorar melhor esses pontos fortes, o pequeno negócio conseguiria suprir a demanda por medicamentos e demais produtos e ainda poderia ampliar o leque de opções disponíveis ao consumidor. Assim, suas receitas de vendas seriam majoradas, auxiliando nos problemas de caixa.

Importa considerar que esse incremento no capital seria extremamente importante para o negócio, uma vez que, durante a entrevista, a escassez de recursos financeiros foi apontada como fator chave que estaria deixando a empresa vulnerável a algumas ameaças e reforçando alguns de seus pontos fracos. Nesse sentido, foi relatado que a falta de capital, além de inviabilizar a compra de matérias-primas essenciais à produção, acarreta outras consequências indesejáveis ao bom desempenho da pequena organização. São elas: impossibilidade de realizar os investimentos necessários em maquinários para a produção e computadores para a administração, falta de poder de barganha com fornecedores, ausência de serviço de entregas, impossibilidade de contratação de profissional qualificado em gestão etc.

A partir do exposto acima, depreende-se que o aumento de capital de giro, seja por intermédio de um aporte de capital da universidade mantenedora, seja através de uma ampliação das receitas de vendas, deveria ser o primeiro ponto fraco a ser combatido para que a organização possa se manter atuante e próspera no mercado onde está inserida. Ademais, concluiu-se que seus pontos fortes são muitos e sobrepõem-se às fraquezas apontadas, bastando, para isso, que haja o devido comprometimento de todos os envolvidos com a gestão da farmácia X.

6- REFERÊNCIAS

BATMAN, T.S.; SNELL, S.A. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

CAVALCANTI, M.; MELLO, A. A. A. **Diagnóstico organizacional: uma metodologia para pequenas e médias empresas**. São Paulo: Loyola, 1981.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. **Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações**. 1. ed. 13^o tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

HESKETH, J. L. **Diagnóstico organizacional: modelo e instrumentos de execução**. Petrópolis: Vozes, 1979.

MATOS, E. M. G. C. **Análise econômica do território sob influência direta do porto do Açú segundo fundamentos da economia institucional**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 2013. Orientador: Prof. Dr. Alcimar das Chagas Ribeiro.

OLIVEIRA, D. P. R. **Administração estratégica na prática: a competitividade para administrar o futuro das empresas**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PEREIRA, M. F. **Administração Estratégica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

SILVA, J. A. da; TIBIRIÇÁ, A. C. G.; CARMO, M. I. Aplicação da análise SWOT na elaboração de diagnóstico organizacional de uma editora universitária. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 9., 2014, Viçosa. **Anais...** Viçosa: UFLA, 2014.

TERENCE, A. C. F. **Planejamento estratégico como ferramenta de competitividade na pequena empresa: Desenvolvimento e avaliação de um roteiro prático para o processo de elaboração do planejamento**. 2002. 211f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade de São Paulo, São Carlos, 2002.

WRIGHT, P., KROLL, M. J; PARNELL, J. **Administração Estratégica: conceitos**. São Paulo: Atlas, 2000.

PESQUISA OPERACIONAL UTILIZANDO O SOFTWARE GEOGEBRA COMO UMA NOVA FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

Kelen Gomes de Souza¹, Ramina Samoa Silva Camargo¹

1 – Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica - Fucapi.

Autor Correspondente:

Kelen Gomes de Souza

E-mail: kelen.souza3103@gmail.com

RESUMO

Este artigo consiste na utilização de um novo método para ensinar Pesquisa Operacional de uma forma mais dinâmica com o auxílio do software GeoGebra na resolução de problemas de otimização em Programação Linear. O experimento descreve a abordagem utilizada na resolução desses problemas que foram desenvolvidas com alunos da Faculdade Fucapi no segundo semestre de 2016. Essa experiência mostrou que o processo de aprendizagem dos alunos tornou-se dinâmico e eficaz, pois foi percebido maior interação e dedicação dos alunos na compreensão e desenvolvimento das atividades propostas, os alunos puderam identificar e observar a aplicabilidade da Programação Linear com duas variáveis utilizando o software GeoGebra e, assim melhorando sua aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino; Aprendizagem; Metodologia; GeoGebra; Programação Linear.

ABSTRACT

This article is about using a new method to teach Operational Research in a more dynamic way with the help of GeoGebra software in solving optimization problems in Linear Programming. The experiment describes the approach used in solving these problems that were developed with students from Fucapi College in the second semester of 2016. This experience showed that the learning process of the students became dynamic and effective as it was perceived more interaction and dedication of the students in the understanding and development of the proposed activities, the students were able to identify and observe

the applicability of Linear Programming with two variables using the GeoGebra software and thus improving their learning.

Key words: Teaching; Learning; Methodology; GeoGebra; Linear Programming.

1. INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades de aprendizado apresentadas pelos alunos na disciplina de Pesquisa Operacional no conteúdo Programação Linear, decidimos inovar com um novo método na resolução desses problemas, conforme descreve Camargo (2014), efetivado inicialmente nos cursos de Engenharia de Produção e Administração utilizando o software GeoGebra para ensinar Pesquisa Operacional, o GeoGebra tem o papel de facilitar o entendimento, a compreensão e conseqüente o aprendizado dos alunos na construção de modelos matemáticos e na apresentação de resultados em forma de gráficos.

O principal objetivo deste trabalho é utilizar um novo método para ensinar os alunos de forma dinâmica com software GeoGebra, e assim estimular os alunos a interpretar e a desenvolver problemas de Programação Linear com duas variáveis, que em geral é trabalhado de forma usual, utilizando aulas expositivas, aplicação de listas de exercícios com os mais diversos graus de dificuldades, no entanto nem todos discentes conseguem desenvolver as atividades propostas em sala de aula, outro ponto significativo é o percentual de reprovação e evasão dos alunos por não conseguirem realizar as atividades propostas para sua aprendizagem. É preciso entender que os discentes assimilam os conteúdos de maneira distinta, dado a individualidade de cada um, portanto é importante buscar a aplicação de novas técnicas e métodos de ensino para efetivação do aprendizado como propõe Paiva (2008). Analisando a necessidade de melhorar o aprendizado do assunto Programação linear (PL) com duas variáveis de forma mais dinâmica e aplicada, decidimos inovar com um novo método na resolução de problemas, conforme descreve Camargo (2014) utilizando o software GeoGebra.

2. PROGRAMAÇÃO LINEAR

Nesta seção é definido o principal teorema da Programação Linear conforme definição Boldrini (1980) que é necessário para o entendimento das aplicações em programação linear e sua representação gráfica.

Teorema 2.1 (Teorema Fundamental da Programação Linear)

Seja $f: \Omega \subset R^n \rightarrow R$ uma função definida na região poliedral convexa V do R^n por $f(x_1, x_2, \dots, x_n) = a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_nx_n + b$, $a_i, b \in R$. Suponha que f assuma um valor máximo (mínimo) nesta região. Então, se V possui vértice(s), este valor máximo (mínimo) será assumido num vértice.

Faremos a seguinte demonstração para $n = 2$, utilizando a mesma estrutura que Boldrini (1980).

Demonstração:

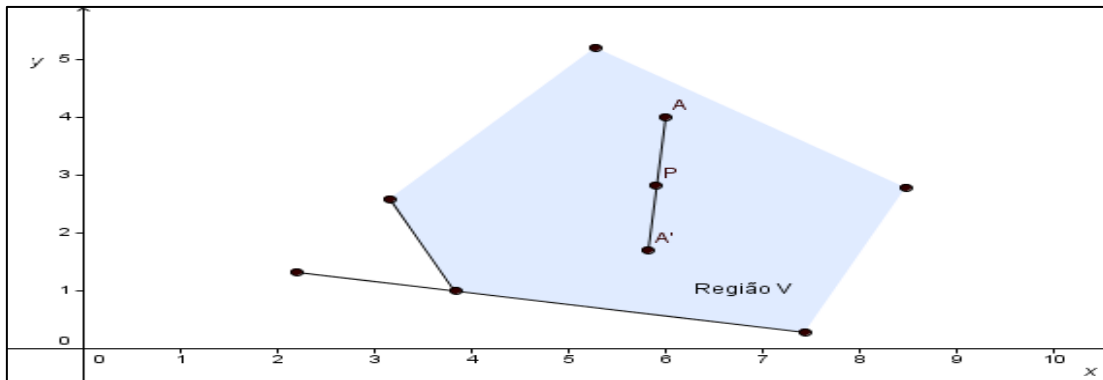
Seja $V \in R^2$. Suponhamos que o valor máximo (mínimo) de f seja assumido em um ponto P de V , considerando todas as regiões poliedrais convexas possíveis de R^2 podemos ter:

- I) P é um vértice. (Neste caso o teorema já está provado).
- II) P está numa aresta. Então, f assumirá este valor máximo (mínimo) em toda a aresta. Como a região V possui vértice(s) esta aresta conterá um vértice v obrigatoriamente, portanto $f(P) = f(v)$.
- III) P está no interior de V . Neste Caso, f será constante em toda região V .

De fato, seja A um outro ponto de interior de V . Como V é poliedral convexa, o segmento AP está contido em V ; além disso, como P é interior podemos considerar AA' que contém, P deste ainda contido em V . Então segue que f é constante em AA' e portanto, $f(P) = f(A)$.

Observe a Região Viável V na Figura 1 o ponto máximo em seu interior.

Figura 1. Ponto máximo no interior de uma região viável V



Fonte: WEB

3. CONTRIBUIÇÕES DA PROGRAMAÇÃO LINEAR

Seguindo as orientações propostas por Paiva (2008), realizamos atividades de programação linear com as turmas de Engenharia da FUCAPI. As atividades foram realizadas no laboratório de informática com o intuito de utilizar os recursos computacionais através software GeoGebra e assim resolver problemas de programação linear com duas variáveis pelo método da resolução gráfica, visto que esse recurso segundo Paiva (2008) é de grande relevância para o desenvolvimento de atividades que envolvem PL, pois as utilizações das TIC desenvolvem a curiosidade, requisito fundamental para o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem.

Primeiramente em sala de aula foi apresentado um breve histórico de pesquisa operacional, o Teorema de Fundamental da Programação Linear e a resolução de problemas de PL com duas variáveis aplicando o método gráfico com a utilização das ferramentas do software GeoGebra.

Posteriormente na sala do laboratório de informática, propomos a seguinte atividade:

Exemplo 1 (Maximização do Lucro da Empresa na produção de geladeiras)

Um fabricante de geladeiras precisa decidir quais modelos deve produzir em uma nova fábrica recentemente instalada na Zona Franca de Manaus. O departamento de marketing e vendas realizou uma pesquisa de mercado que indicou que, no máximo, 1.500 unidades do modelo de luxo e 6.000 unidades do modelo básico podem ser vendidas no próximo mês. A empresa já contratou um certo número de empregados e, com isso dispõe

de uma força de trabalho de 25.000 homens-hora por mês. Cada modelo de luxo requer dez homens-hora e cada modelo básico requer oito homens-hora para ser montado. Além disso, uma mesma linha de montagem é compartilhada pelos dois modelos e considere que a capacidade de produção desta linha seja de 4.500 geladeiras por mês. O lucro unitário do modelo de luxo é de R\$100,00 e do modelo básico é de R\$50,00. Deseja-se determinar quanto produzir de cada modelo de modo a maximizar o lucro da empresa.

No primeiro momento da atividade os alunos fizeram a análise do problema conforme a Figura 2 e identificaram que se tratava de encontrar uma forma de maximizar o lucro da empresa.

Alguns discentes manifestaram várias hipóteses de como equacionar o problema, então fizemos algumas orientações sobre como identificar as variáveis de decisão, as restrições e a função objetivo. Então, escrevemos em forma de expressões matemáticas as restrições impostas pela situação. Definimos a variável x_l como a quantidade de geladeiras do tipo luxo e a variável x_b como a quantidade de geladeiras do tipo básico. De modo que o lucro da empresa foi representado por $f(x_l, x_b) = 100x_l + 50x_b$. As restrições de produção devido à limitação de capacidade ficaram $10x_l + 8x_b \leq 25.000$, devido à limitação da força de trabalho por mês e, $x_l + x_b \leq 4.500$, devido à limitação da linha de montagem. As restrições em relação ao mercado e à não-negatividade são $0 \leq x_l \leq 1.500$ e $0 \leq x_b \leq 6.000$. E o sistema foi expresso da seguinte maneira:

$$\text{Maximizar } f(x_l, x_b) = 100x_l + 50x_b$$

sujeito a

$$\begin{cases} 10x_l + 8x_b \leq 25.000 \\ x_l + x_b \leq 4.500 \\ 0 \leq x_l \leq 1.500 \\ 0 \leq x_b \leq 6.000 \end{cases}$$

Figura 2. Momento em que os discentes estão fazendo a análise do problema



Fonte: WEB

Os discentes perceberam que as restrições seriam passadas para o R^2 de forma que desenhadas no mesmo plano cartesiano plano, determinariam a região viável, ou seja, aquela ao qual o par ordenado satisfaria todas as restrições do problema. Após a análise do problema através do software GeoGebra, foram feitas orientações afim de que os alunos pudessem compreender como as inequações foram representas graficamente para que observassem a área viável, que representa o conjunto de todos os pares ordenados que satisfazem o problema (ver Figura 3).

Figura 3. Análise dos semiplanos e verificando a solução do problema



Fonte: WEB

Em seguida os discentes fizeram as substituições das coordenadas dos vértices da região viável na função objetivo do problema e verificaram que um dos vértices era que satisfazia o lucro máximo.

A seguir detalharemos as instruções da utilização do software GeoGebra para o problema proposto.

3. INSTRUÇÕES DE UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS NO GEOGEBRA

O GeoGebra é um software que reúne geometria, álgebra e cálculo. O objetivo que seu desenvolvimento foi para educação matemática no ensino que permite realizar construções tanto com pontos, vetores, segmentos, retas, gráficos de funções em geral. Entretanto, usaremos inequações e coordenadas para solucionar o problema proposto, tais itens estão interligados diretamente através do GeoGebra. Portanto, observando as características no GeoGebra em que uma expressão em álgebra corresponde a um objeto concreto na geometria e vice-versa.

Para mostrarmos a atividade proposta substitui-se x_l e x_b por x e y respectivamente no ambiente do GeoGebra.

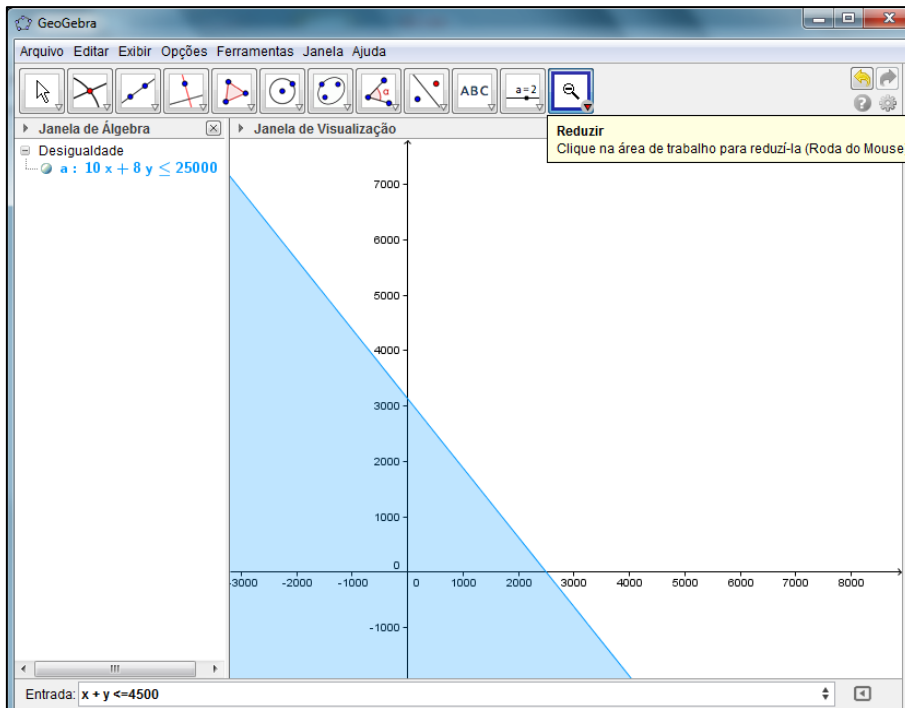
1ª Parte:

- Abra um novo arquivo do GeoGebra;
- Na barra de Entrada, digite as inequações e ao final de cada inequação digitar na tecla Enter como mostra a Figura 4;
- Selecione na barra de ferramentas no último botão a opção reduzir e clique no espaço do plano cartesiano quantas vezes for necessário afim de que observe o gráfico com seus pontos de interseção com os eixos coordenados.

2ª Parte:

- Na barra de Entrada, digite também as equações de cada reta, como mostra a Figura 5;
- Na barra de ferramentas, selecione no segundo botão a opção Interseção de Dois Objetos, em seguida selecione as equações das retas dois a dois. Automaticamente no gráfico serão mostrados os pontos de interseção das retas, desmarque os pontos que não são da região viável na Janela de Álgebra como mostra a Figura 6;
- Na barra de ferramentas o quinto botão a opção Polígono, em seguida selecione os pontos da região viável, ver Figura 7.

Figura 4. Digitação das Inequações na barra de Entrada



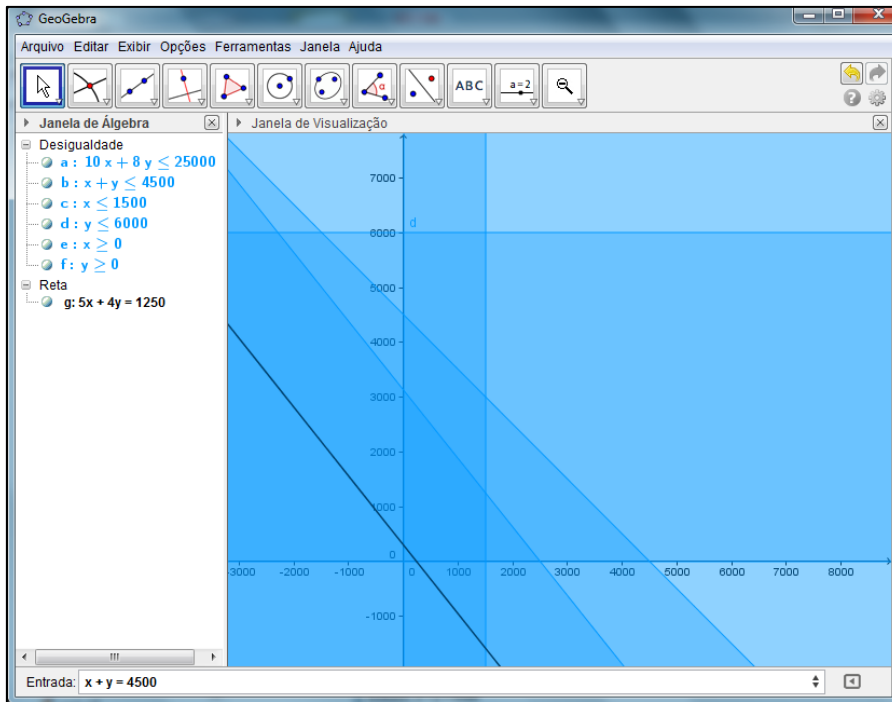
Fonte: WEB

3ª Parte:

- Digite na barra de Entrada a função objetivo da seguinte forma $L(x,y) = 100x + 50y$;
- Digite $L(A), L(B), L(C), L(D)$, um de cada vez, observe que A, B, C, D são os vértices da região viável, ver Figura 8. Que resultarão nos valores da função objetivo relacionados aos respectivos vértices da região viável do problema.
- Ao final observe o valor maior que indica o Lucro Máximo da Empresa.

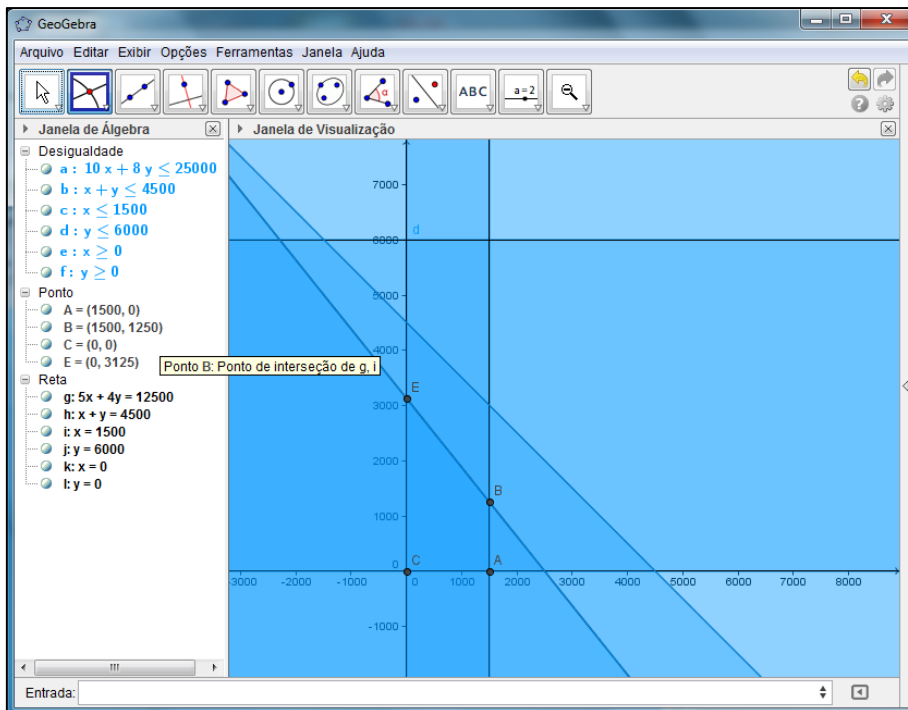
Assim, os discentes concluíram que a solução do problema se dá com a produção de 1.500 geladeiras do modelo luxo e 1.250 geladeiras do modelo básico, pois levam a maximizar o lucro da empresa em R\$ 21.2500,00.

Figura 5. Digitação das equações na barra de Entrada



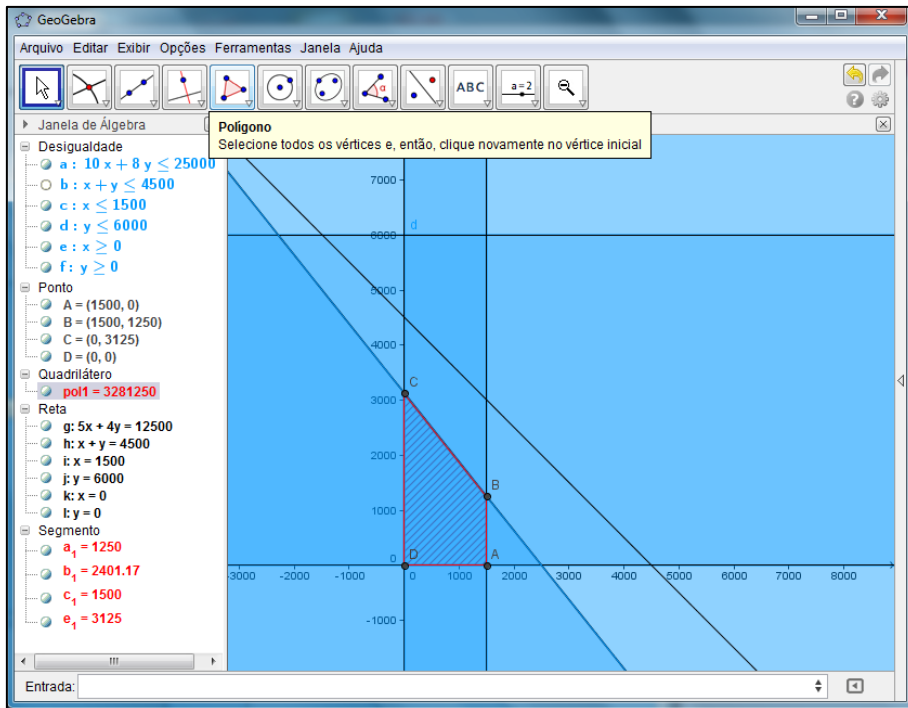
Fonte: WEB

Figura 6. Selecionando a Interseção de Dois Objetos



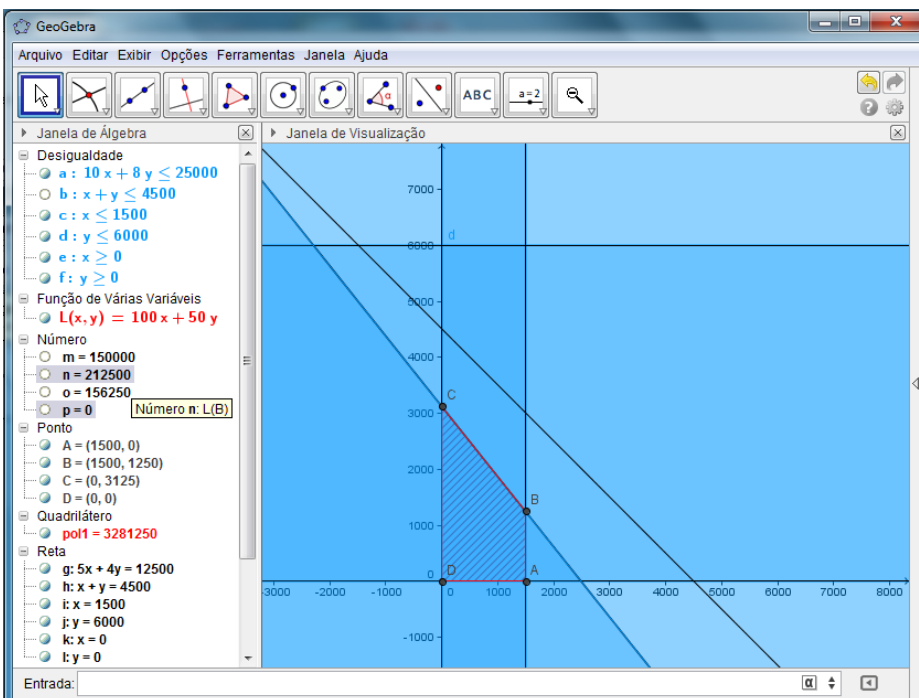
Fonte: WEB

Figura 7. Desmarcação dos pontos de região não viável na janela de Álgebra



Fonte: WEB

Figura 8. Substituição das coordenadas dos vértices na função objetivo

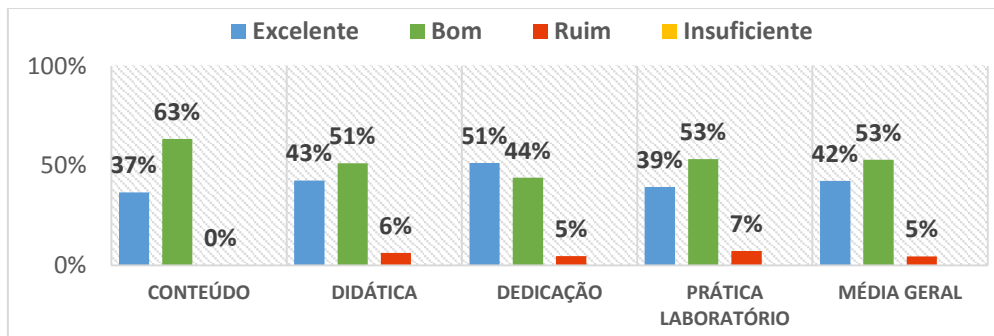


Fonte: WEB

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para enfatizar os resultados da utilização do GeoGebra como ferramenta de ensino em Programação Linear, foi estruturado um questionário e aplicado aos alunos, onde foi possível ter o feedback dos alunos neste trabalho, que leva em consideração quatro aspectos como mostrado na Figura 9.

Figura 9. Feedback dos alunos.



Fonte: Próprio Autor

Pode-se perceber que em relação ao feedback dos alunos com a utilização do GeoGebra como ferramenta de ensino foi muito boa, com uma média de 95% de aproveitamento dos alunos classificados como *Excelente* e *Bom*.

Tabela 1. Comparativo de desempenho dos Alunos - 1/2016

| AVALIAÇÕES | ETAPA 1 | | | ETAPA 2 | | | Média |
|----------------------|---------|-----|-----|---------|-----|-----|-------|
| | N1 | N2 | DIF | N1 | N2 | DIF | |
| Abaixo de 5,0 | 42% | 18% | | 29% | 13% | | |
| Acima ou igual a 5,0 | 58% | 82% | 24% | 71% | 87% | 16% | 20% |

Fonte: Autor, 2016

Legenda: N1 – Prova Escrita; N2 – Prova de Laboratório.

Na tabela 1, é mostrado o índice de desempenho dos alunos antes e depois da utilização do GeoGebra como ferramenta de ensino, o índice de desempenho antes era de 58% dos alunos com nota superior ou igual a 5,00 nas atividades avaliativas propostas em sala utilizando o método usual e após a utilização do GeoGebra o índice de desempenho foi de 82%, tendo assim um ganho de aproximado de 24% no desempenho

dos alunos. Isso demonstra a importância de se buscar novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

5. CONCLUSÕES

Verificou-se que o uso do recurso computacional se deu de forma consciente, ou seja, utilizado como instrumento facilitador para que o discente pudesse gerar conclusões (principalmente com o uso dinâmico). A experiência com essa atividade mostrou ser conveniente iniciar as aulas com problemas de programação linear com apenas duas variáveis, pois foi utilizado o método gráfico para problemas de modelagem que mostrou ser bastante eficaz na resolução e contribuiu significativamente para a compreensão e contextualização dos conteúdos abordados.

Por fim, o envolvimento e o compromisso da maioria dos discentes com as atividades propostas em laboratório foi bastante satisfatório. Foi percebido que quando motivado, o aluno tende a participar e responder, melhorando seu desempenho nas atividades. Espera-se que a proposta deste artigo possa gerar discussões sobre a prática do processo de ensino e aprendizagem da Programação Linear com a utilização do software GeoGebra.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLDRINI, José L. *et al.* **Álgebra Linear**. São Paulo: Harbra, 1980.

CAMARGO, R. **Introdução a Programação Linear no Ensino Médio Utilizando a Resolução Gráfica**. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT – UFAM, 2014.

PAIVA, S. M. A. **A programação linear no ensino secundário**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2008.

ENSINANDO COMUTATIVIDADE E ASSOCIATIVIDADE DA ADIÇÃO UTILIZANDO O JOGO TRIÂNGULO NUMÉRICO

Ramina Samoa Silva Camargo¹, Perseu Andrade Farias².

1 – Secretária Municipal de Educação e da Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica - Fucapi.

2 - Faculdade Fucapi.

Autor Correspondente:

Ramina Samoa Silva Camargo

E-mail: raminasamoa@gmail.com

RESUMO

O ensino da matemática precisa ser estimulado para que os discentes consigam assimilar a comutatividade e associatividade da adição de algumas sequências numéricas de maneira lúdica. Com a finalidade de dar suporte ao ensino de matemática, diversos jogos têm sido utilizados pelos educadores a fim de proporcionar entendimento. Neste trabalho é apresentado o jogo Triângulo Numérico em que além de proporcionar entendimento do conteúdo, auxilia no raciocínio lógico de modo divertido. Como resultado foi possível observar que o jogo é de fácil entendimento e alcança objetivo que é proposto.

Palavras-Chave: Ensino; Comutatividade; Jogo; Triângulo Numérico.

ABSTRACT

The teaching of mathematics needs to be stimulated so that the students can assimilate the commutativity and associativity of the addition of some numerical sequences in a playful way. In order to support the teaching of mathematics, several games have been used by educators to provide understanding. In this work is presented the game Numerical Triangle in which besides providing understanding of the content, it aids in logical reasoning in a fun way. As a result it was possible to observe that the game is easy to understand and reaches the goal that is proposed.

Keywords: Teaching; Commutativity; Game; Numerical Triangle.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina matemática apresenta alguns obstáculos, entre eles a falta de interesse no aprender por parte dos educandos ou ainda, a falta de recurso pedagógico que possa estimular os alunos à aprendizagem, um dos assuntos que os estudantes mais encontram dificuldades, está relacionado às comutatividade e associatividade da adição. E a maioria dos professores utiliza somente aulas expositivas e para o reforço da aprendizagem o recurso de listas de exercícios, é necessário entender que os alunos aprendem de maneiras diferentes, então é importante utilizar métodos e técnicas diferenciadas para efetivar a aprendizagem.

Neste sentido, a fim de despertar o interesse nos alunos, vários jogos educativos têm auxiliado os professores na tarefa do ensino da matemática. São jogos de diversos tipos e aplicações que atualmente são jogos desenvolvidos em softwares, para diversas plataformas tem se apresentado como ferramentas de apoio no ensino-aprendizagem da matemática. Desta maneira, o Triângulo Numérico, foi desenvolvido a fim de dar suporte aos professores no ensino da propriedade comutativa e associativa da adição incentivando através do jogo o aprendizado de maneira lúdica e divertida.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A matemática está presente na vida das pessoas diariamente e, apesar de ser presente, algumas pessoas ainda encontram dificuldades em realizar determinadas operações, que mesmo sendo básicas, tornam-se motivo de desespero por parte daqueles que não conseguem realizá-las.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016), a Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Assim, mesmo sendo uma ciência que relaciona os fenômenos para os mais variados contextos, a aprendizagem da disciplina, por alguns alunos é temerosa influenciando negativamente a vida escolar dos educandos da educação básica.

Uma das dificuldades apontadas pelos professores de matemática está relacionada à sequência numérica, que conforme Bonjorno (1994) é que todo conjunto em que

consideramos os elementos dispostos em certa ordem, muitos alunos fazem certa confusão na hora de solucionar sequências numéricas, especialmente quando da troca de sinais. Mesmo usando metodologias de ensino diferentes, ainda há bloqueio no aprendizado das sequências numéricas. Outra dificuldade encontrada por educadores é concernente às propriedades matemáticas, entre elas a comutatividade, que, conforme Melo (2017), confirma que em um cálculo de multiplicar a disposição dos fatores não altera o produto da multiplicação, ou seja, mesmo que se opte por modificar a ordem dos números a serem multiplicados, não alterará o resultado.

Visando facilitar o processo de ensino-aprendizagem da matemática, foram criados diferentes tipos de jogos educativos. E com o avanço da tecnologia, esses jogos além de utilizarem computadores, através de softwares, tabletes, passaram a ser utilizados também através do celular, dispositivo de fácil acesso e que pode ser carregado para todos os lugares, o aplicativo poderá estimular os estudantes quanto ao estudo das sequências, podendo passar para o professor o feedback, durante a utilização do jogo.

Por outro lado, como comenta Santana (2007), não basta conhecer os jogos e saber jogar. É necessário que o professor consiga aliar de forma interativa e dinâmica esse recurso.

Assim, com base nas dificuldades apresentadas pelos professores e, lançando mão da tecnologia, nos propomos a criar o Triângulo Numérico, para auxiliar os alunos na compreensão da matéria, bem como proporcionar aos mestres uma nova metodologia, a fim de que a aprendizagem da matemática, que por ser lúdico, se torne muito mais atrativa.

3. TRABALHOS RELACIONADOS

O trabalho apresentado por Fritsch *et.al* (2016), mostra o relato a respeito do desenvolvimento de um jogo educativo, desenvolvido por graduandos de engenharia de software que perceberam a necessidade de criação de um método educacional de apoio no ensino matemático que, além de servir de apoio, precisa ser atrativo, motivador e que possua o conteúdo pedagógico apropriado para gerar aprendizado nos educandos.

Com o intuito de conhecer as contribuições para a criação de jogos educativos o trabalho de Moda e Camargo (2016), teve por finalidade desenvolver o software Derivando para utilização como método de ensino-aprendizagem das derivadas.

Por fim, foi analisado ainda o trabalho de Moreira (2010), apresentando a experiência com alunos do ensino médio, em que o jogo auxiliava no ensino-aprendizagem de sequências numéricas, através da formação de maiores números possíveis de sequências, para obtenção de pontos. Os autores, no entanto, entenderam que os resultados obtidos não foram satisfatórios, havendo a necessidade de revisão de assunto, para posterior reaplicação dos jogos.

Outro trabalho relacionado ao ensino da matemática utilizando jogos eletrônicos é o aplicativo Matemagos, desenvolvido como resultado da tese de doutorado do pesquisador Teles. Como um dos objetivos de seu trabalho, Teles (2015) propôs a criação de um jogo eletrônico para auxiliar estudantes a aprender contextualmente operações aritméticas fundamentais e servir como uma ferramenta complementar na sala de aula, para professores.

Após análise dos trabalhos mencionados anteriormente foi possível verificar os aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento do aplicativo apresentado neste trabalho. Cada trabalho foi inserido na Tabela 1 contendo as informações necessárias para o desenvolvimento do Triângulo Numérico.

Tabela 1 – Resumo dos trabalhos relacionados.

| <i>Autoria</i> | <i>Título</i> | <i>Jogo</i> | <i>Nível</i> | <i>Plataforma</i> |
|----------------|---|---|--------------|-------------------|
| Moda e Camargo | Avaliação do Jogo Derivando: Um jogo para apoiar a aprendizagem de Derivadas | Derivando | Superior | Windows |
| Teles | Desenho instrucional para jogos contextuais baseados na aprendizagem | Matemagos | Fundamental | Android e iOS |
| Moreira | Jogos Matemáticos: um recurso possível para o Ensino Médio | Jogos de Carta e jogos das oito rainhas | Ensino Médio | Pesquisa |

| | | | | |
|---------|--|--------|----------|---------|
| Fritsch | Ordena: um jogo educacional para auxílio ao ensino de métodos de ordenação | Ordena | Superior | Android |
|---------|--|--------|----------|---------|

Fonte: próprio autor

4. TRIÂNGULO NUMÉRICO

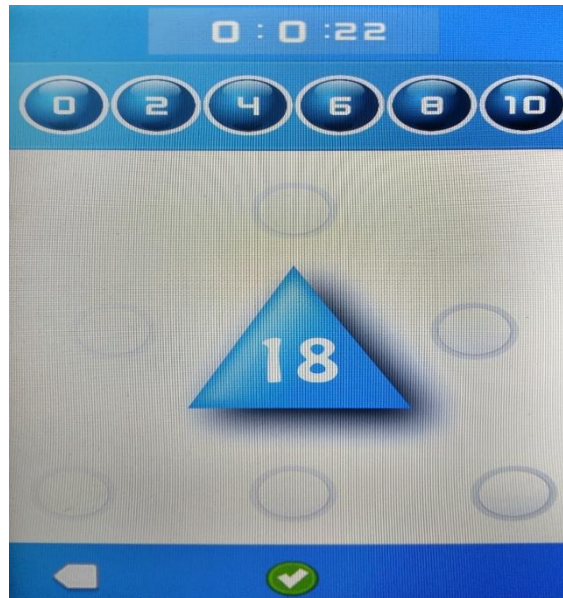
Tomando por base as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem das propriedades de comutatividade e associatividade da adição, a ideia inicial proposta pelo autor deste trabalho, o jogo Triângulo Numérico, foi desenvolvido para a plataforma Android, a fim de auxiliar os estudantes, no aprendizado desse conteúdo, de forma lúdica.

O público-alvo do jogo Triângulo Numérico são alunos do ensino fundamental, que estão iniciando o aprendizado de comutatividade e associatividade da adição. Inicialmente foi observado o problema de compreensão das operações de adição e subtração, a fim de encontrar um meio de auxiliar os professores foi o desenvolvido o aplicativo Triângulo Numérico utilizando a ferramenta Unity 3D para suporte a plataforma Android, utilizando a linguagem C#, que é uma linguagem de programação orientada a objetos, que foi desenvolvida pela Microsoft e faz parte da plataforma .NET.

O jogo é composto de um menu onde o usuário pode iniciar o aplicativo de forma bem intuitiva, assim que iniciar o jogo será apresentado na tela os seis números que correspondem a uma sequência numérica dentro de círculos para a manipulação através do touch do celular ou tablet.

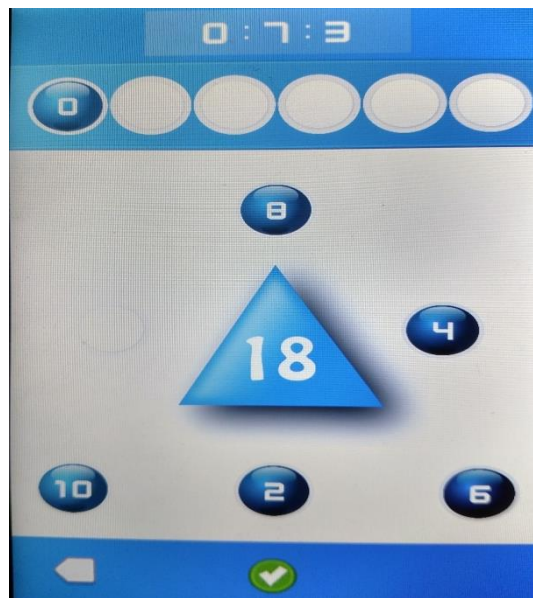
Contêm um triângulo que será posicionado no centro da tela com um valor central que significa o resultado da soma dos números inseridos nos círculos de cada lado do triângulo (Figura 1), o jogador seleciona cada círculo contendo um número de uma sequência numérica e podendo posicionar no seu devido local em cada lado do triângulo, e a cada lado do triângulo deverá ter a combinação dos números para ser realizada a soma e comparada com o resultado do valor central do triângulo e assim utilizando intuitivamente as propriedades de comutatividade e associatividade da adição (Figura 2).

Figura 1. Uma das seqüências das telas jogo.



Fonte: próprio autor

Figura 2. Os números da seqüência sendo posicionadas.



Fonte: próprio autor

Os números precisam ficar na posição correta para a verificação do código seja executada a fim de saber se a soma dos números posicionados corresponde ao resultado do número interno ao triângulo, caso esteja correto na tela aparece um botão que mostrará a próxima fase, caso contrário terá de modificar as posições dos números até chegar à colocação correta e assim, passando para outras sequências até finalizar todas as sequências existentes no jogo.

5. Metodologia e Execução da Avaliação

Após análise da problemática foi estabelecido a melhor plataforma para a criação do jogo, assim, com base na observação foi decidido que o jogo deveria ser desenvolvido no sistema operacional Android visto que é mais comum vermos alunos utilizando celulares com esse sistema operacional e também que em algumas escolas possuem salas de laboratório que tem tabletes com o mesmo sistema.

Para avaliar o jogo Triângulo Numérico utilizamos a metodologia de avaliação para jogos educacionais baseada no modelo de avaliação elaborada por Savi et al. (2011). Neste artigo, o modelo foi adaptado renomeando algumas perguntas do questionário para que estivessem em conforme o conteúdo do jogo.

Após a explanação do conteúdo, cada aluno realizou as atividades do jogo, em seu próprio celular ou tablete da escola, associando o conteúdo teórico ensinado ao conteúdo prático contido no jogo, facilitando o raciocínio lógico e aumentando o interesse pelas sequências numéricas. Em seguida, foi realizado um questionário de avaliação do jogo Triângulo Numérico elaborado no google forms que possibilitou a geração de gráficos e resultados em forma de porcentagem das notas atribuídas para cada item. O questionário foi realizado no dia 28/09/2017 com 20 alunos do ensino fundamental, logo após a atividade proposta com o jogo na sala do laboratório de informática (Figura 3).

Figura 3. Atividade proposta utilizando o jogo Triangulo Numérico.

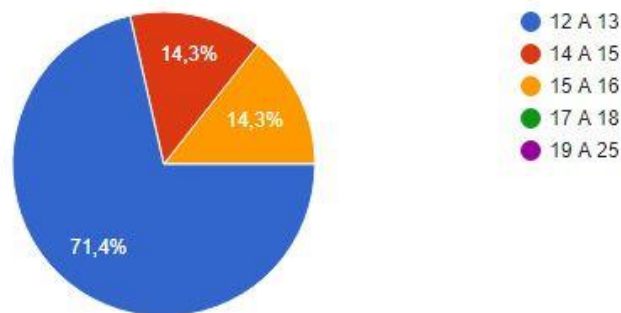


Fonte: próprio autor

6. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados referente ao questionário sobre o jogo para o público-alvo do ensino fundamental na Escola Municipal Graziela Ribeiro, executado com o intuito de obter respostas que satisfizessem os questionamentos sobre o funcionamento e entendimento do jogo *Triângulo Numérico*. Com bases nas pesquisas realizadas 71,4% foram com alunos de idades de 12 a 13 anos, 14,3% com 14 a 15 anos e a mesma porcentagem para 15 a 16 anos de idade. A Figura 4 mostra a faixa etária do público alvo:

Figura 4. Faixa etária em anos do público avaliado.

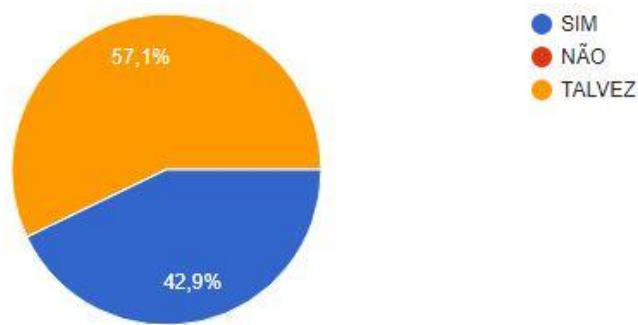


Fonte: próprio autor

Com base nas respostas dos alunos, estudantes do ensino fundamental, a quem é prioritariamente destinado o jogo, conseguimos obter os seguintes resultados: no quesito design do jogo *Triângulo Numérico*, no que concerne ao entendimento e se conseguem

enxergar todas as informações com as cores contidas no jogo, 42,9% responderam que sim, conseguem entender e enxergar, ao passo que, 57,1% responderam que talvez, conseguem e entender enxergar as informações e cores que estão atualmente no jogo conforme Figura 5.

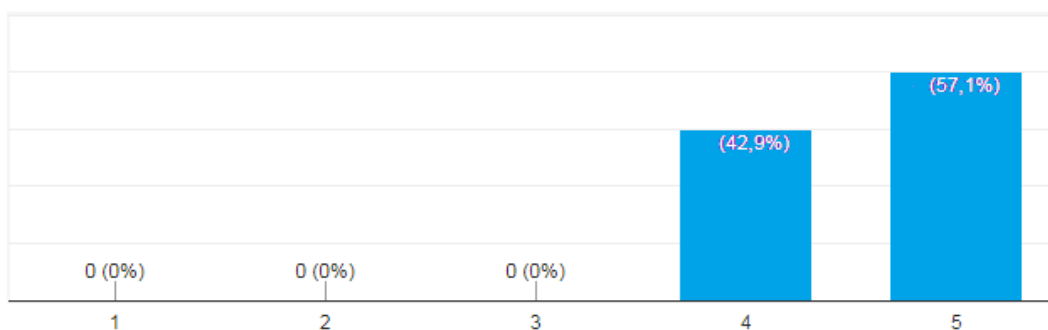
Figura 5. Entendimento e visualização do jogo.



Fonte: próprio autor

Quanto ao questionamento referente ao funcionamento e aprendizado do jogo, numa escala de 1 a 5, sendo que 1 é pouco e 5 é muito, 57,1% responderam que o jogo ajudou muito na compreensão como mostra a Figura 6.

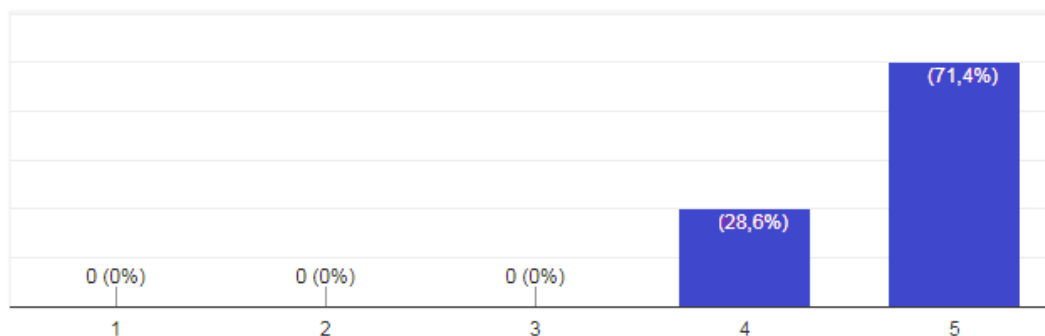
Figura 6. Compreensão do jogo sobre comutatividade na adição.



Fonte: próprio autor

Referindo-se ao raciocínio lógico e matemático, 71,4% optaram em escolher a escala 5, enquanto que 28,6% optaram por a escala 4 conforme a Figura 7.

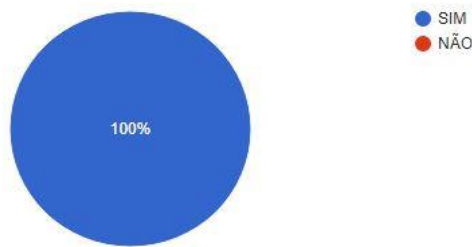
Figura 7. O jogo trabalhou o raciocínio lógico e matemático.



Fonte: próprio autor.

Quanto ao questionamento a respeito de pôr em prática os conteúdos abordados pelo professor, a resposta foi unânime de 100% que sim, o jogo auxilia na compreensão da prática do assunto (Figura 8).

Figura 8. A prática dos conteúdos abordados.



Fonte: próprio autor.

Quanto à apresentação de mais de uma possibilidade de resolução das situações-problema, novamente houve unanimidade nas respostas, sendo 100% sim, as situações apresentadas, apresentam mais de uma forma de resolução.

Questionados sobre se as atividades abordadas no jogo, estão de acordo com a faixa etária e/ou nível de escolaridade do público-alvo, mais uma vez houve unanimidade na resposta sim.

8. CONCLUSÃO

Neste artigo foi apresentado o Triângulo Numérico, jogo com a finalidade de auxiliar o ensino-aprendizagem da comutatividade e associatividade da adição, assim como o raciocínio lógico matemático de forma lúdica e divertida na disciplina de matemática nos 6º ao 9º do ensino fundamental para auxiliar no estímulo e motivação do discente para o aprendizado do conteúdo ministrado ou como revisão para os alunos que por algum motivo não tenham assimilado o conteúdo.

Foi possível perceber que, mesmo com pouco tempo para avaliação e ainda, mesmo que com algumas falhas a serem melhoradas, o jogo foi manuseado com certa facilidade e, satisfazendo ao objetivo que o mesmo foi criado, facilitar o aprendizado das sequências numéricas aplicando as propriedades de comutatividade e associatividade da adição.

Como trabalhos futuros pretende-se realizar melhorias no jogo com base na avaliação realizada como, por exemplo: inserção de várias outras sequências numéricas e melhorias no design. E conseqüentemente realizar novas avaliações visando analisar os

aspectos de jogabilidade e aprendizagem do jogo. O jogo Triângulo Numérico será aplicado em outras novas turmas e servirá como importante ferramenta de comparação para avaliação do rendimento dos alunos.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.**

BONJORNO, J. R.; GIOVANI, J. R.; GIOVANI JR., J. R. (1994). **Matemática fundamental, 2º grau. Vol. Único.** São Paulo: FTD, 1994.

FRITSCH, H. F.; Silva, E. M.; Souza, J. G. **Ordena: um jogo educacional para auxílio ao ensino de métodos de ordenação.** Palmas: CEULP/ULBRA, s.d., 2016.

MELO, A. L. **Propriedades da multiplicação,** <https://www.estudokids.com.br/propriedades-da-multiplicacao-associativa-comutativa-elementos/>, Setembro, 2017.

MODA J., P. D. C.; CAMARGO, R. S. S. **Avaliação do jogo derivando: um jogo para apoiar a aprendizagem de derivadas.** Manaus: FUCAPI, 2016.

SANTANA, O. A. T. **Usando jogos para ensinar matemática.** [S.l: s.n.], www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_onelcy_aparecida_tiburcio_santana.pdf, Agosto, 2007.

SAVI, R.; WANGENHEIM, C., BORGATTO, A., (2011). **Um Modelo de Avaliação de Jogos Educacionais na Engenharia de Software.** Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Engenharia de Software (SBES 2011), São Paulo, 2011.

TELES, S. **Instructional Design for Contextual Learning-based Online Games.** Doutorado em Design Strategy. Kyushu University, KU, Ja.

O USO DAS TÉCNICAS NÃO INVASIVAS PELO ENFERMEIRO OBSTETRA NA ASSISTÊNCIA AO PARTO HUMANIZADO E NASCIMENTO.

Danielle Hermogenio De Moraes Mattos¹, Izabel Cristina Garcia Castelo Feitosa¹, Silvana Mariano Costa da Silva¹, Genice Gonçalves de Souza¹, Rafaele Pacheco Carvalho-Lima², Laisa Liane Paineiras-Domingos^{1,2}, Danúbia da Cunha de Sá-Caputo^{1,2}.

1- Faculdade Bezerra de Araújo, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

2- Laboratório de Vibrações Mecânicas e Práticas Integrativas, Departamento de Biofísica e Biometria, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Autor correspondente:

Laisa Liane Paineiras-Domingos

E-mail: laisanit@gmail.com

RESUMO

A Organização Mundial de Saúde (OMS), o Ministério da Saúde e órgãos não governamentais tem proposto mudanças na assistência e resgate ao parto natural, com a atuação do enfermeiro obstetra na assistência à gestação e parto para que o parto seja tratado como processo fisiológico. O objetivo deste trabalho foi pesquisar na literatura atual qual a contribuição do enfermeiro obstetra na utilização das tecnologias do cuidado implementadas no parto humanizado durante o trabalho de parto. O método utilizado foi revisão sistemática da literatura de acordo com o PRISMA, na busca de artigos publicados no período de 2013-2017. Foram encontrados 311 artigos de acordo com os descritores utilizados e após os critérios de exclusão foram incluídos 12. Em conclusão observou-se a importância de práticas que não interferem na fisiologia, contribuindo para a humanização e não utilização de métodos farmacológicos, visando o apoio emocional e alívio de dor em parturientes.

Palavras-chave: Parto humanizado, enfermagem obstétrica, alívio da dor, trabalho de parto.

Decs: parto humanizado. Enfermagem obstétrica.

ABSTRACT

The World Health Organization (WHO), the Ministry of Health and the organs that are not responsible for medical care and delivery are being attended to by the physiological process. The present project was updated in a literature class on the use of support technologies during childbirth and humanized during labor. The method was used to systematically review the literature according to PRISMA, searching for articles published in the period 2013-2017. There were 311 articles according to the descriptors and the adherence criteria were included 12. In conclusion it is a matter of importance that does not interfere in physiology, contributing to the humanization and non-use of pharmacological schemes, aiming at emotional support and pain relief in parturients.

Key words: Humanized delivery, obstetrical labor, pain relief, labor.

1.INTRODUÇÃO

No final do século XIX as parteiras tinham um papel muito importante na perspectiva do parto, pois elas realizavam a maioria dos partos domiciliares (BRASIL 2014; SOUSA, 2013 apud PIMENTA, 2013). As mulheres eram acompanhadas pelas parteiras desde o início da gravidez e no momento do parto era permitido que as gestantes escolhessem a posição em que queriam parir, seus familiares podiam estar presentes e realizavam os primeiros cuidados com o recém-nascido (MATOS *et al.*, 2013).

Mudanças graduais no hábito das mulheres ocorreram ao longo dos anos e uma maior compreensão sobre a importância do acompanhamento médico durante a gestação acompanhou este processo (BRASIL, 2017). Estas medidas possibilitaram um maior esclarecimento relacionado às medidas de higiene, alimentação e o uso de medicamentos (NORMAN & TESSER, 2015), que ocasionou um aumento significativo na realização dos partos hospitalares e, conseqüentemente, a redução dos partos em casa (MABUCHI & FUSTINONI, 2008; BRASIL, 2010). O processo de institucionalização do parto trouxe avanços importantes para melhoria da assistência, mas por outro lado tornou a prática

obstétrica mais padronizada e intervencionista, transformando o parto em um evento médico e patológico (WOLFF & MOURA, 2004).

A hospitalização tem como objetivo a utilização de tecnologias e procedimentos para tornar o processo do parto e nascimento mais seguro, o avanço da obstetrícia contribuiu com a melhoria dos indicadores morbidade e mortalidade materna e perinatais em contrapartida a concretização de um modelo que considera a gravidez, o parto e o nascimento como doenças e não como expressões de saúde, expondo as mulheres e recém-nascidos a altas taxas de intervenções, que deveriam ser utilizadas apenas em situações de necessidade, e não como rotineiras desvalorizando os aspectos emocionais, humanos e culturais envolvidos no parto e nascimento (BRASIL, 2017).

O conceito de humanização do parto pode ser bastante diversificado (VARGENS, PROGIANTI e SILVEIRA, 2008) (MATEI *et al.*, 2003), porém, há um movimento defendendo-o como um processo que respeita a individualidade das mulheres, valorizando-a como protagonista e permitindo a adequação da assistência à cultura, crenças, valores e diversidade de opiniões dessas pessoas (VARGENS, PROGIANTI e SILVEIRA, 2008). Assim, humanizar o parto é respeitar e criar condições para que todas as dimensões do ser humano sejam atendidas: espirituais, psicológicas e biológicas (NAGAHAMA & SANTIAGO, 2011).

A Organização Mundial da Saúde, o Ministério da Saúde e órgãos não governamentais, têm proposto mudanças nessa assistência, incluindo o resgate do parto natural, com estímulo da atuação da enfermeira obstetra na assistência à gestação e parto de forma que o parto seja tratado como um processo fisiológico e que haja a implementação do parto humanizado (SILVA, BARBIERI e FUSTINONI, 2011), (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2017). Em relação ao parto natural observa-se a diminuição de infecção puerperal (BARBIERI, 2013) e melhor recuperação pós-parto (GALLO *et al.*, 2014).

De acordo com Barbieri, (2013) o cuidado assistencial prestado pela enfermeira obstetra é de crucial importância, pois proporciona a utilização de práticas não intervencionistas e não medicamentosas durante o processo de parturição em atenção à situação de dor da parturiente. Segundo Gallo, (2014) os métodos adotados por enfermeiras durante o trabalho de parto favorecem a diminuição do estresse materno, atuando como coadjuvantes da fisiologia materna favorecendo a posição vertical em relação à posição supina, facilitando a descida do binômio, reduzindo o risco de uma

deficiente circulação sanguínea, causada pela hipotensão arterial, pois as alterações da circulação uterina podem comprometer o padrão das contrações tornando-as ineficientes levando a distócia uterina e possível sofrimento fetal, aumentando as chances de parto operatório (Vargens OMC *et al.*, 2017).

Dentro do contexto de se obter uma assistência mais humanizada, por volta dos anos de 1990 as enfermeiras especializadas em obstetrícia começaram a se destacar por adotarem em seu fazer esse tipo de cuidado mais humanizado, conforme recomenda a Organização Mundial de Saúde e classificada como apropriada pelo Ministério da Saúde, passando dessa forma a ocupar espaços nas unidades hospitalares (PROGIANTI & VARGENS, 2004). A portaria n. 2.815 de 29 de maio de 1998 do Ministério da Saúde, diz que o parto normal sem distócia deve ser realizado pela enfermeira obstetra, pois tem como principal finalidade uma assistência mais humanizada do parto prestada por essa profissional (BRASIL, 2017).

A enfermeira obstétrica é a única profissional não médica que tem sido associada com um saber/fazer que vem ao encontro da possibilidade de resgatar o parto fisiológico como um fenômeno feminino onde a mulher seja a protagonista (VARGENS, PROGIANTI e SILVEIRA, 2008). Deste modo, esta profissional vem contribuindo para a consolidação do modelo humanizado de assistência ao parto que necessariamente passa pelo cuidado desmedicalizado. Pereira e Moura (2008) dizem que as enfermeiras obstétricas são os agentes de mudança cultural para a concretização do cuidado sensível e humanizado no atendimento das mulheres que vivenciam o processo de nascimento. De acordo com Brasil, 2010 a enfermeira obstetra teve um importante papel na implantação e implementação da política de humanização do parto e nascimento, principalmente por respeitar e aceitar as escolhas de cada mulher e entendendo o momento do parto como único e exclusivo. Sendo assim, o enfermeiro obstetra desenvolve a sua prática assistencial de forma de ela seja voltada para a valorização da mulher, fortalecendo-a no processo de parir, tratando-a com carinho, respeitando-a em seu tempo, propiciando cuidados para o alívio da dor.

O Brasil é um dos países com altas taxas de morte materna e a Organização Mundial de Saúde investe na inclusão das enfermeiras obstetras, por terem se revelado uma profissional com conhecimento técnico e qualificação para os cuidados pré-natais, no parto e no puerpério (VARGENS *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2015). Com base nesse entendimento e recomendações da Organização Mundial de Saúde, a participação da

enfermeira obstetra atuando no cuidado direto ao parto foi regulamentada e passou a ser amplamente estimulada no país, tomando como referência os cuidados e não a intervenção. (VARGENS, SILVA e PROGIANTI, 2017).

Devido à atuação cada vez mais constante da enfermeira obstétrica no contexto do parto humanizado, o objetivo deste trabalho foi pesquisar na literatura atual qual a contribuição do enfermeiro obstetra na utilização das tecnologias do cuidado implementadas no parto humanizado durante o trabalho de parto.

2.MATERIAL E MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma revisão sistemática da literatura de acordo com o PRISMA Statement, (LIBERATI *et al.*, 2009), na qual foram descritos cada passo da seleção dos artigos (Figura 1). Esta seleção foi realizada por 3 revisores independentes que utilizaram as palavras-chave “parto humanizado e enfermagem obstétrica” e “alívio da dor no trabalho de parto” na busca de artigos publicados no período de 2013-2017, nas bases de dados “SCIELO” e “LILACS”. As palavras-chave “alívio da dor no trabalho de parto” foram incluídas na pesquisa para uma maior abrangência na busca relacionada a atuação da enfermagem obstétrica no parto humanizado.

Foram incluídos os artigos: i) publicados na íntegra, ii) na língua portuguesa, iii) que abordam sobre a atuação do enfermeiro obstetra e a utilização das tecnologias do parto e iv) publicações entre 2013 e 2017. Foram excluídos os artigos: i) onde as intervenções eram realizadas por outros profissionais, ii) aqueles que abordavam a ótica das gestantes, pais e acompanhantes, iii) de revisão de literatura, iv) sobre a morte materna, v) que abordavam sobre a criação da casa de parto e os recursos financeiros para a casa de parto, vi) que falavam sobre o pós-parto, vii) sobre violência obstétrica, viii) sobre o parto domiciliar, ix) publicados até 2012, x) sobre educação em saúde e xi) sobre política pública.

O nível de evidência dos artigos incluídos no estudo foi definido baseado da *National Health and Medical Research Council hierarchy of evidence* (NHMRC) (MERLIN *et al.*, 2009), classificando cada artigo de acordo com o tipo de estudo realizado, sendo: nível I, a evidência científica obtida a partir de uma revisão sistemática obtida de ensaios clínicos controlados e randomizados; nível II, ensaios clínicos controlados randomizados; nível III-1, ensaios clínicos pseudorandomizados; nível III-2,

estudo comparativos com controles (estudos experimentais não randomizados, estudos de coorte estudo de caso, séries temporais interrompidas com um grupo de controle), nível III-3, evidências obtidas a partir de estudos comparativos com controle histórico, dois ou mais estudos de braço único ou séries temporais interrompidas sem um grupo de controle paralelo; e nível IV, evidências obtidas de séries de casos, pós-teste ou pré-teste/pós-teste.

Após a seleção, todos os artigos (de acordo com os critérios de inclusão descritos) foram lidos na íntegra e a partir da análise dos mesmos foram formuladas discussões sobre os principais resultados do estudo.

3. RESULTADOS

Foram encontrados 311 artigos de acordo com os descritores utilizados e após os critérios de exclusão foram incluídos 12 estudos nesta revisão sistemática, de acordo com o fluxograma apresentado na Figura 1.

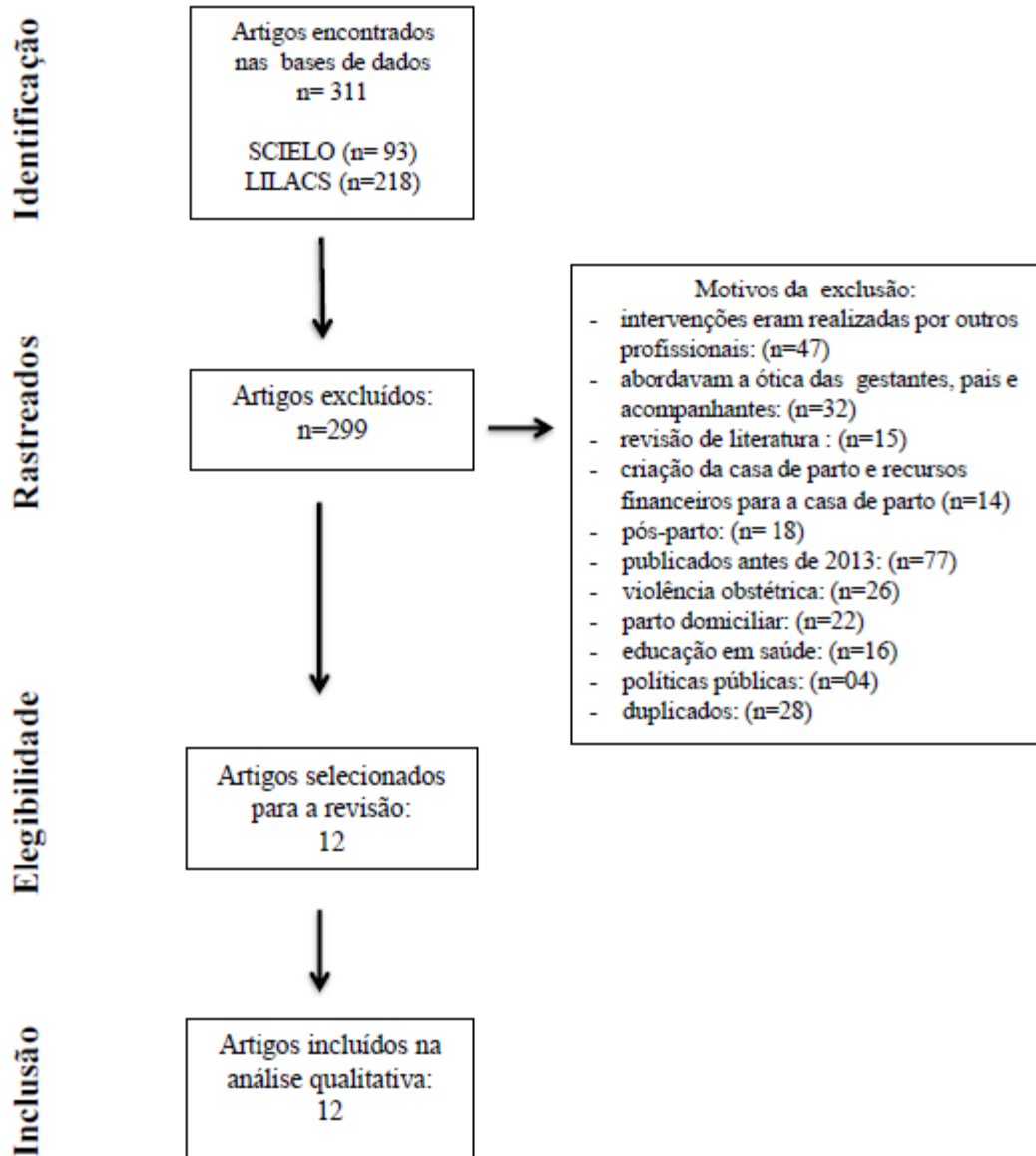


Figura 1- Fluxograma da revisão sistemática.

De acordo com os estudos inseridos no estudo, percebe-se a importância da deambulação, da massagem, de liberdade para a parturiente escolher livremente os posicionamentos mais confortáveis, de utilização de banho morno, de exercícios perineais com bola suíça, de humanização nas maternidades, de utilização de práticas para melhorar o conforto e aliviar a dor, do acolhimento e da presença de acompanhante durante o momento do parto como estratégias que visem um empoderamento da mulher e promovam um parto consciente e seguro.

Os dados relacionados aos autores, ao nível de evidência, a população estudada, as tecnologias empregadas, aos objetivos do estudo e as conclusões dos artigos incluídos nesta revisão sistemática, estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Características dos estudos incluídos na revisão sistemática.

| REFERÊNCIA | NÍVEL DE EVIDÊNCIA | DE POPULAÇÃO | TECNOLOGIA EMPREGADA | OBJETIVO | CONCLUSÃO |
|-------------------------------|--------------------|---|--|--|--|
| Alves <i>et al.</i> , 2013 | IV | (17 acompanhantes com idade superior a 18 anos) 11maridos/companheiros, 2 irmãs,2 mães, 1 tia e 1 cunhada. | Deambulação; massagem; oferta de líquidos e dieta livre; escolha da posição; banho morno de aspersão. | Apoio emocional para a redução da sensação dolorosa do parto através das atividades de medidas de conforto físico. | O acompanhante possui um papel fundamental no apoio a mulher, deixando-a mais satisfeita tendo uma diminuição da percepção negativa sobre a experiência do nascimento. Aumento de números de partos vaginais e diminuição de recém-nascidos com Apgar menor que 5. |
| Barbieri <i>et al.</i> , 2013 | II | 15 parturientes de baixo risco obstétrico, com idade gestacional entre 37 e 42 semanas completas. | Banho quente de aspersão com exercícios perineais com bola suíça | Alívio da dor | A utilização associada dos métodos não farmacológicos para alívio da dor, banho quente de aspersão e exercícios perineais com a bola suíça durante a fase de dilatação está relacionada com a redução da dor da parturiente e promoção do conforto materno, quando associados. |
| Camacho&Progianti, 2013. | IV | 11 enfermeiras obstétricas de uma instituição pública ou privada que estavam no tempo da pesquisa atuando na assistência ao | Entrevistas semiestruturadas falando sobre a prática obstétrica ao longo de sua vida profissional e a implantação da humanização em maternidades publicas do RJ. | Analisar como era o ensino e a prática de enfermagem obstétrica antes e após a implantação da Política | As ações de manutenção, nos serviços de saúde, das estruturas que sustentem os princípios das práticas humanizadas no parto e nascimento, são de fundamental importância para que as enfermeiras continuem trabalhando e lutando no |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| | parto em uma instituição hospitalar. | | de Humanização do Parto e Nascimento. | sentido de contribuir para a sustentação da política pública de humanização e de incentivo ao parto normal no campo obstétrico. |
| Frigo <i>et al.</i> , 2013. | 22 gestantes na fase ativa de trabalho de parto, com faixa etária entre 17 a 35 anos. | Práticas para alívio e conforto da dor. | Encorajar a mulher na fase ativa no trabalho de parto; escolher o acompanhante, deambular e utilizar as práticas não farmacológicas de controle/alívio da dor. | A prática de cuidado que mais corrobora no processo parturitivo é a presença do acompanhante, em especial, o marido/companheiro, pois traz segurança e tranquilidade, tornando a gestante mais ativa durante o processo do parto e nascimento. |
| | | | | |
| Gallo, et al, 2014 | 40 parturientes, gravidez de baixo risco, a partir das 37 semanas de gestação, idade 19±4 anos | Bola suíça | Alívio da dor | A bola suíça foi um recurso efetivo no alívio da dor no início desse período, e deve ser incentivada pelos profissionais de saúde que assistem parturientes. |
| | | | | |
| Guida <i>et al.</i> , 2013 | 12 enfermeiras obstétricas | Liberdade de movimentos e posições corporais, como agachamento, bamboleio da pelve e postura de cócoras durante a fase ativa do trabalho de parto. | Respeitar os direitos das mulheres na assistência obstétrica e a promoção do conforto e o favorecimento do parto normal | O cuidado no ambiente de relaxamento respeita os direitos da mulher de ter vivência do parto e do nascimento do seu filho como um momento prazeroso e humanamente dignificante, que promove a privacidade e o conforto físico, favorecendo o parto normal. |

| | | | | |
|----------------------------------|---|--|--|---|
| Prata & Progianti, 2013. | 16 puérperas com faixa etária de 22 anos. | Entrevistas com puérperas sobre: suas percepções sobre o parto assistido pela enfermeira obstétrica para a elaboração de Políticas Públicas que incentivem o parto normal através do empoderamento feminino. | Mobilizar as mulheres a superarem o medo da dor e adquirirem força para vivenciarem o parto normal, além disso, transformar suas representações mentais sobre o parto. | Concluimos que o hábito profissional da enfermeira obstétrica, materializado na implementação de suas ações, é um forte aliado do modelo humanizado de assistência ao parto, pois cria uma nova demanda social. |
| IV | | | | |
| Quadros et al, 2016. | 10 puérperas com faixa etária entre 16 a 32 anos, internadas que tiveram parto vaginal. | Entrevista semiestruturada buscando informações sobre: Fragilidades da assistência pré-natal à mulher/gestante e O enfermeiro obstetra como potencializador do cuidado humanizado. | Compreender as contribuições da enfermagem obstétrica para as ações de educação em saúde voltadas ao processo de parturição | A enfermagem obstétrica, por meio do trabalho educativo, empenha-se em promover uma ressignificação do parto, resgatando a parturição como um processo fisiológico, e ressaltando o uso de meios naturais na evolução do trabalho de parto. |
| IV | | | | |
| Santana <i>et al.</i> , 2013. | 34 parturientes com idade entre 20-24 anos admitidas no pré-parto. | Banho morno de aspersão | Alívio da dor; Relaxamento; Redução da ansiedade. | Houve redução significativa da intensidade da dor na fase ativa do trabalho de parto, após a aplicação da terapêutica do banho de chuveiro. |
| III-1 | | | | |
| Silva, Nascimento e Coelho, 2015 | 30 mulheres que tiveram o parto realizado em um Centro de Parto Normal de Salvador | Acolhimento; presença de acompanhante. | Apoio emocional para a redução da sensação dolorosa do parto através das atividades de medidas de conforto físico. | Práticas de enfermeiras para promoção da dignificação, participação e autonomia de mulheres no parto normal. |
| IV | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Souza, Ferreira, Barbosa <i>et al.</i> , 2013 | 15 profissionais da equipe de enfermagem. | Acolhimento e vínculo: cuidados que proporcionam segurança à parturiente; O uso da orientação como facilitador do processo de parturição; Satisfação Profissional: promovendo um cuidado mais humanizado. | O acolhimento e vínculo estabelecido com a mulher. Proporcionar sensação de segurança e contribuir favoravelmente para o processo de parturição. | Implementar dispositivos importantes na condução da integralidade da assistência a parturiente |
| IV | | | | |
| Vargens <i>et al.</i> , 2017 | Hospital-Maternidade A, de dezembro de 2012 a dezembro de 2013, 68,50% dos partos foram acompanhados por enfermeiras obstétricas. | Posição do parto Liberdade de movimentação Movimentos pélvicos Bola suíça Banco obstétrico | Facilitar a descida do feto; favorecer os movimentos de rotação e flexão do polo cefálico; reduzir o uso de episiotomia; oferecer à parturiente maior conforto e autonomia no momento do nascimento. | As práticas mais utilizadas foram aquelas que não interferem na fisiologia, contribuindo para a humanização. A presença de práticas intervencionistas reflete um processo ainda em transformação. |
| IV | Hospital-Maternidade B, no mesmo período, 43,07% dos partos foram acompanhados por enfermeiras obstétricas. | Massagem Banho morno de aspersão | Conforto e alívio da dor | |

4. DISCUSSÃO

O parto é um momento muito importante na vida de uma mulher e é um momento de grande intensidade emocional, que toca profundamente as mulheres, os bebês e as famílias. A valorização do parto e do nascimento humanizados é de extrema importância para o aumento da autonomia e do poder de decisão das mulheres. É fundamental que os profissionais de saúde atuem de uma maneira menos autoritária e mais solidária, com desdobramentos efetivos para uma boa evolução do trabalho de parto e para a saúde das mulheres. (MARQUE *et al.*, 2006).

O Hospital como ambiente gerador de estresse e tensão, por conta dos excessivos ruídos sonoros e iluminação tem influência negativa na fisiologia do parto, devido ao estímulo da região neocortical do cérebro, dificultando a secreção de ocitocina endógena responsável pelas contrações uterinas (SILVA, NASCIMENTO e COELHO, 2015). O ambiente de cuidado precisa ser favorável e confortável para que se promova o bem-estar e a satisfação da parturiente em questão (GUIDA *et al.*, 2013). A liberação de ocitocina e endorfina endógena são fenômenos fisiológicos do processo da parturição e, para que esse fenômeno ocorra de maneira adequada, o ambiente precisa estar inclinado a conceder proteção para que a parturiente possa sentir-se relaxada e confortável durante todo o processo parturitivo (BRASIL, 2017).

Em respeito aos direitos da mulher na assistência obstétrica e garantia dos princípios e valores do cuidado humanizado no ambiente hospitalar, as enfermeiras obstetras deram como o primeiro passo, a criação da sala de relaxamento, ou seja, um espaço acolhedor e agradável que propicia a sensação de comodidade e promove o empoderamento para que as mulheres se tornem a protagonista do evento parir. (SOUZA, FERREIRA, BARBOSA *et al.*, 2013) (GUIDA *et al.*, 2013)

São diversas as práticas consideradas humanizadas e colocadas como diretrizes de assistência humanizada ao parto e nascimento pelo Ministério da Saúde (MS) e pela OMS. O controle da dor deve ser feito por meios não invasivos e não farmacológicos, tais como técnicas de relaxamento, massagens, entre outros (FRIGO, 2013; BARBIERI, 2013; SANTANA, *et al.*, 2013). Por isso é essencial informar a gestante e seus familiares sempre que necessário. Na admissão, devem-se respeitar a privacidade da mulher e a escolha do seu acompanhante (JAKOBI, 2004).

Com relação aos cuidados não farmacológicos foi observado que devem ser utilizados no alívio da dor, por serem mais seguros e promovem menos intervenções (FRIGO, 2013). Conseqüentemente, a enfermagem tem um papel fundamental na efetivação desses cuidados, oferecendo à parturiente o parto humanizado e a oportunidade de ter uma boa vivência deste momento especial, que é a chegada do filho. Este alívio conforta a parturiente (WINCK, 2012)

A presença do acompanhante, que oferece um importante suporte emocional, informacional e tem o papel de intermediação, é conforme a escolha da mulher (RIUL, 2013) e teve como garantia, através da Lei nº 11.108/2005 Conhecida como a "Lei do Acompanhante". (ALVES *et al.*, 2013; SILVA, NASCIMENTO e COELHO, 2015).

O processo parturitivo, configura-se como confortante, desde o primeiro contato com a equipe de enfermagem, pois é capaz de fortalecer vínculo, através da empatia, do saber ouvir as histórias de vida desta parturiente, reconhecendo o parto como experiência única e específica para cada mulher com diferentes sentimentos e necessidades. É através do diálogo que se expressa sobre o desconhecimento e se adquire o conhecimento das reais necessidades. O desafio para a equipe de enfermagem é fazer a diferença na qualidade da assistência (SOUZA *et al.*, 2013).

Este estudo possui limitações como a busca por artigos apenas na língua portuguesa, o intervalo proposto entre os anos em que os artigos foram buscados e a qualidade metodológica dos estudos disponíveis e analisados.

5. CONCLUSÃO

O trabalho de parto fisiológico estimulado por meio das práticas assistenciais realizadas pelas enfermeiras obstétricas traz evidências científicas de uma melhor qualidade de vida da mulher e nos faz refletir sobre a importância da humanização e acompanhamento as parturientes, promovendo o apoio emocional, o alívio de dor, o encorajamento da mulher em trabalho de parto, além de benefícios fisiológicos como a liberação de substâncias como a oxitocina, serotonina, prostaglandinas, entre outros.

Estas tecnologias devem ser utilizadas não somente no início de trabalho de parto, onde há contrações regulares, rítmicas e dilatação da cérvix, mas também, no pré-natal e por que não, mais além?

Devemos lutar para que a assistência da enfermagem fosse iniciada ainda na adolescência, onde a mulher deveria ter acesso a conhecimentos que propiciassem a

descoberta de seu poder de gerar e de parir com consciência, entendendo que gestar faz parte de seu processo de empoderamento.

Há enfim, um longo e árduo caminho a trilhar no que diz respeito a manter este modelo de parir. Reabrimos portas para um novo e velho paradigma onde a mulher seja a protagonista deste momento tão especial!

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, et al. Apoio à parturiente por acompanhante de sua escolha em uma maternidade – escola. **Rev. Pesqui. Cuid. Fundam. (Online)**; 5(3) jul- set. 2013.

ÁVILA, V.C.M. Emprego de tecnologias não invasivas de cuidado de enfermagem nos partos acompanhados por enfermeiras obstétricas em maternidade filantrópica do Médio-Paraíba/RJ. **LILACS (online)**; ID: lil-719020 s.n; 80 p. tab. Rio de Janeiro 2014.

BARBIERI, et al. Banho quente de aspersão, exercícios perineais com bola suíça e dor no trabalho de parto. *Acta Paulista de Enfermagem*; 26(5): 478-84, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual Técnico de Pré-Natal e Puerpério – Atenção Qualificada e Humanizada**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais [recurso eletrônico]: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde**. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. Humanização do parto e do nascimento / Ministério da Saúde. **Universidade Estadual do Ceará. Brasília: Ministério da Saúde**, 2014.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Diretrizes nacionais de assistência ao parto normal.** Versão resumida, P.04-07, Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. PORTARIA N.º 2.815, DE 29 DE MAIO DE 1998. DO 103, de 2/6/98.

CAMACHO; PROGIANTI, J.M. A transformação da prática obstétrica das enfermeiras na assistência ao parto humanizado. **Rev. Eletrônica Enferm. (online)**; 15(3): 648-655, jul.-set. 2013.

FRIGO, *et al.* Assistência de enfermagem e a perspectiva da mulher no trabalho de parto e parto. **Cogitare Enferm. (online)**; 761-766, out.-dez. 2013.

GALLO, *et al.* A bola suíça no alívio da dor de primigestas na fase ativa do trabalho de parto. **Revista Dor.(online)**; 15(4):P 253-255, 2014.

GUIDA, *et al.* O ambiente de relaxamento para humanização do cuidado ao parto hospitalar. **REME Rev. Min. Enferm. (online)**; 17(3): 531-537, jul.-set. 2013.

JAKOBI HR. Parto natural e humanizado [on line] 2004 [citado 16 mai 2005] Disponível em: www.partonaturahumanizado.htm).

MABUCHI, A.S.; FUSTINONI, S.M. O significado dado pelo profissional de saúde para trabalho de parto e parto humanizado. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v.21, n.3, p. 420-426, mar. 2008.

MARQUE, F.C. et al. A percepção da equipe de enfermagem sobre humanização do parto e nascimento. **Esc Anna Nery R Enferm** 2006 DEZ; 10 (3):439-47.

MATOS, G.C.; ESCOBAL, A.P.; SOARES, M.C. et al. A Trajetória histórica das políticas de atenção ao parto no Brasil: uma revisão integrativa. **Rev enferm UFPE online.**, Recife, v. 7(esp), p.870-888, mar., 2013.

MATEI E.M. et al. Parto humanizado: um direito a ser respeitado. **Cadernos**. Centro Universitário S. Camilo. São Paulo, v. 9. n. 2, p. 16-26, abr./jun. 2003.

NAGAHAMA, E.E.I.; SANTIAGO, S.M. Parto humanizado e tipo de parto: avaliação da assistência oferecida pelo Sistema Único de Saúde em uma cidade do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem Materno Infantil**, Recife, v.11, n.4, p. 415-425, maio/jun. 2011.

NORMAN, A.H.; TESSER, C.D. Obstetrias e enfermeiras obstetras no Sistema Único de Saúde e na Atenção Primária à Saúde: por uma incorporação sistêmica e progressiva. **Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade**, v. 10, n. 34, p. 1-7, 2015.

PEREIRA; MOURA. Relações de hegemonia e o conflito cultural de modelos na assistência ao parto. **Rev. enferm. UERJ,(online)**; 16(1): 119-124, jan.-mar. 2008.

PIMENTA, D.G. et al. O parto realizado por parteiras: uma revisão integrativa. **Rev. Eletrônica trimestral de enfermagem**. Nº 30. Abril 2013.

PRATA, J.A.; PROGIANTI, J.M. A influência da prática das enfermeiras obstétricas na construção de uma nova demanda social. **Rev. Enferm. UERJ,(online)**; 21(1): 23-28, jan.-mar. 2013.

PROGIANTI, J.M.; VARGENS, O.M.C. As enfermeiras obstetras frente ao uso de tecnologias não invasivas de cuidado como estratégias na desmedicalização do parto. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm;(online)**; 8(2): 194-197, ago. 2004.

QUADROS, et al. Enfermagem obstétrica e educação em saúde: contribuições para vivência do processo de parturição. **Rev. RENE(online)**; 17(4): 451-458, jul.-ago. 2016.

RIUL, S.S. et al. Prática dos autocuidado e demandas por cuidados de enfermagem pelas puérperas. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**. 2013; 2:1.

SANTANA, L.S. et al. Efeito do banho de chuveiro no alívio da dor em parturientes na fase ativa do trabalho de parto. **Rev Dor**. São Paulo, 2013 abr-jun;14(2):111-3.

SILVA, L.M.; BARBIERI, M.; FUSTINONI, S.M. Vivenciando a experiência da parturição em um modelo assistencial humanizado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.64, n.1, p. 60-65, jan./fev. 2011.

SILVA, A.L.S.; NASCIMENTO E.R.; COELHO E.A.C. Práticas de enfermeiras para promoção da dignificação, participação e autonomia de mulheres no parto normal. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem. (online)**; 19(3) Jul-Set 2015.

SOUZA, F.B. *et al.*. Equipe de enfermagem e os dispositivos de cuidado no trabalho de parto: enfoque na humanização. **Rev. Pesqui. Cuid. Fundam. (Online)**; 5(4): 743-754, out-dez. 2013.

SOUZA, *et al.* Práticas obstétricas na assistência ao parto e nascimento em uma maternidade de Belo Horizonte. **LILACS (Online)**; Belo Horizonte; P139, 2013.

VARGENS, O.M.C.; PROGIANTI, J.M.; SILVEIRA, A.C.F. O significado de desmedicalização da assistência ao parto no hospital: análise da concepção de enfermeiras obstétricas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, p. 339-346, jun., 2008.

VARGENS, O.M.C.; SILVA A.C.V.; PROGIANTI J.M. **Contribuição de enfermeiras obstétricas para consolidação do parto humanizado em maternidades no Rio de Janeiro-Brasil**. Esc Anna Nery 2017.

WINCK, D.R.; BRÜGGEMANN O.M.; MONTICELLI M.A. Responsabilidade profissional na assistência ao parto: discursos de enfermeiras obstétricas. **Revista Esc Anna Nery**. 2012; 16:2.

WOLFF, L.R.; MOURA, M.A.V. A institucionalização do parto e a humanização da assistência: revisão de literatura. **Esc Anna Nery R Enferm** 2004 ago; 8 (2): 279-85.

VIAJANDO PELA AMAZÔNIA: RELATOS DE VIAGEM E CRÔNICAS SOBRE A FLORESTA ENTRE OS SÉCULOS XVI E XX.

Marcos Paulo Mendes Araújo

1- Professor da SEDUC (Amazonas) e da SEMED (Manaus). Professor da Faculdade Fucapi.

E-mail: cunhabebe@gmail.com

RESUMO

O texto procura explorar um dos temas mais interessantes sobre a Amazônia. Os relatos de viagem, as crônicas, as cartas e demais documentos produzidos por homens e mulheres que visitaram a floresta ajudam a decifrar aspectos curiosos que remetem à vida dos povos da floresta, à fauna e a flora, bem como, a presença dos estrangeiros nesse cenário. O trabalho foi produzido a partir de textos que reproduzem testemunhos de *ver* ou *ouvir* daqueles que estiveram na Amazônia em diferentes períodos ou séculos.

Palavras-chave: Amazônia. Viagens. Explorações. Relatos. Crônicas.

ABSTRACT

The text seeks to explore one of the most interesting themes on the Amazon. Travel reports, chronicles, letters and other documents produced by men and women who visited the forest help to decipher curious aspects that refer to the life of the forest peoples, fauna and flora, as well as the presence of foreigners in this area. scenario. The work was produced from texts that reproduce testimonies of seeing or hearing of those who have been in the Amazon in different periods or centuries.

Keywords: Amazon. Travels. Explorations. Reports. Chronicles.

1. OS SÉCULOS XVI E XVII.

Como você imagina que era a Amazônia do século XVI? De fato, essa pergunta não é fácil de responder. Mesmo, para os primeiros europeus a estar por aqui no século XVI, a tarefa de informar a seus conterrâneos o que eles viam ou ouviam na Amazônia não era uma coisa simples. Faltavam certas referências e/ou experiências que pudessem servir de base comparativa para ajudar na construção dos seus relatos.

Imagine como você iria relatar para alguém o formato e o gosto de um fruto, como por exemplo, o cupuaçu ou tucumã, para alguém que somente conhece pera e/ou maçã? Sem dúvida não seria uma tarefa qualquer! Foi assim que os primeiros relatos foram escritos, ou seja, com grande dificuldade em tentar traduzir para as pessoas na Europa as características da Amazônia.

Para que os leitores desses textos pudessem melhor dimensionar a floresta, seus habitantes, sua fauna e seus animais, os cronistas e demais viajantes tentavam estabelecer comparações entre o que eles encontravam aqui com coisas que existiam na Europa. Agora! Imagine o quanto isso devia ser interessante. Como estabelecer certas conexões, como tentar explicar as características dos peixes encontrados nos rios de uma floresta como a amazônica com peixes europeus? Como estabelecer qualquer grau de igualdade entre frutas tropicais e frutas provenientes de outras zonas climáticas?

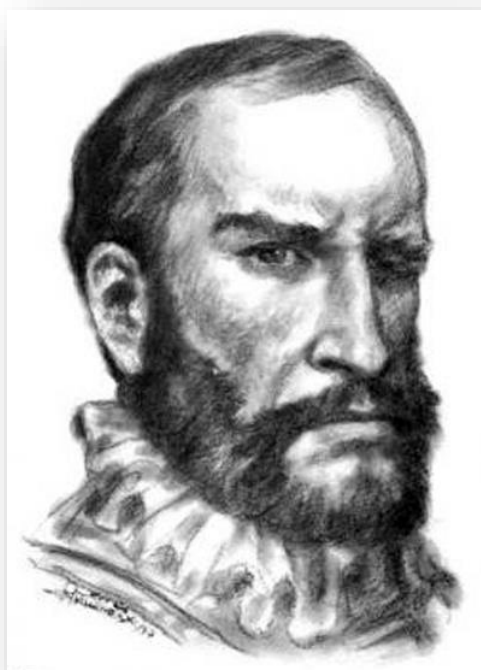
Em meio a isso, os cronistas e viajantes também possuíam um perfil próprio da época. Os textos produzidos no século XVI eram carregados de um sentimento de descoberta de um mundo novo que eles comparavam ao paraíso terrestre. Mas quem eram esses narradores? Segundo Lúcia Gomes:

Os viajantes eram pessoas de ambos os sexos, de classes sociais variadas, profissão e formação intelectual diversificada, que descreveram aspectos do Brasil, através de crônicas, relatos de viagem, correspondência, memórias, diários, álbuns de desenhos.¹³

Esses homens e mulheres chegavam ao Brasil pelos mais diferentes motivos. Alguns estavam apenas de passagem, outros vinham explorar o território em busca de riquezas ou ainda, estavam tentando estabelecer aqui a presença permanente da Igreja Católica. Muitos foram aqueles que estiveram por aqui no século XVI, com destaque para Francisco de Orellana (figura 1) e o padre Gaspar de Carvajal.

¹³ GOMES, L. Viajantes (Relatos sobre o Brasil, séculos XVI a XIX). Retirado de: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=131. Acesso em 22 de agosto de 2016.

Figura 1: Francisco de Orellana



Fonte: www.agustinosrecoletos.org

Esses primeiros viajantes espanhóis buscavam conhecer melhor a região, para em seguida, iniciar a exploração. Apesar de existirem muitos relatos sobre visitas à Amazônia ocorridas no final do século XV, apenas foi considerada como oficial a viagem de Vicente Yañez Pinzón. Sobre esse representante do governo espanhol assim se referiu Pontes Filho:

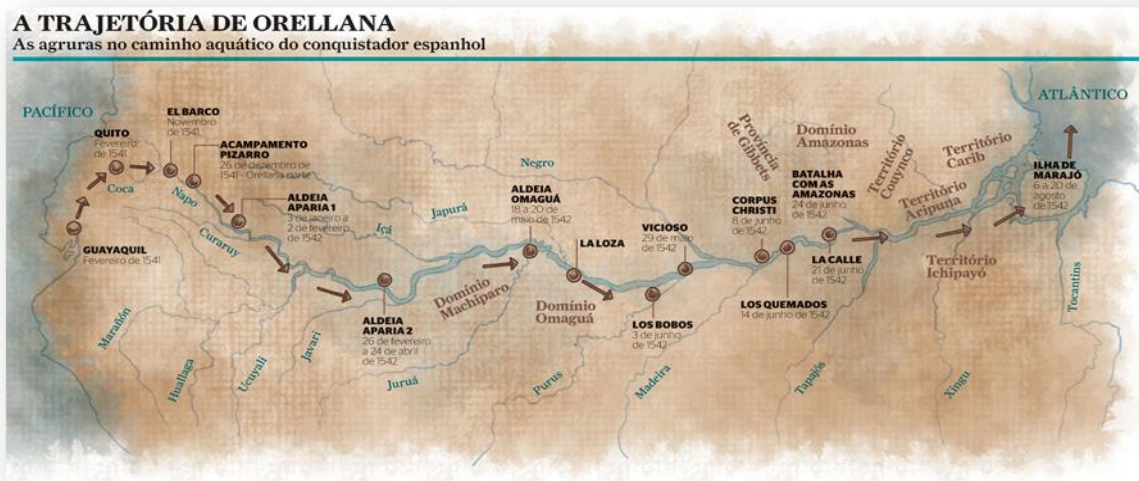
Comandada por Vicente Yañez Pinzón, essa expedição saiu da Espanha em 1499 e, no início de 1500, alcançou as costas do Ceará, chegando, em seguida, ao estuário do rio Amazonas, chamando esse rio de Santa Maria de La Mar Dulce, e prosseguindo em direção ao norte, passou pela foz do rio Oiapoque, ao qual denominou com o seu próprio nome: rio Vicente Pinzón.¹⁴

Após a vinda de Pinzón, nos anos que se seguiram outros espanhóis estiveram na região. Como foi dito anteriormente, o comandante Francisco de Orellana viajou pelo grande rio em busca das terras de La Canela e do El Dorado.

¹⁴ PONTES FILHO, R. P. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2000. P. 48.

Francisco de Orellana acompanhou Gonzalo Pizarro que tentava comprovar a existência de uma terra com muitas riquezas. A ideia de realizar uma viagem exploratória, com o objetivo de encontrar essa terra maravilhosa e coberta de riquezas, surgiu após os colonizadores ouvirem dos índios da região de Quito, relatos acerca da existência desse lugar que guardava muito ouro, além de várias outras riquezas.

Figura 2. Trajeto de Francisco de Orellana.



Fonte: <http://guiadoestudante.abril.com.br/imagem/HISTORIA-116-53-ED.jpg>

Após o início da viagem, os exploradores navegaram vários dias sem encontrar absolutamente nada que pudesse servir de alento. Mesmo, contrariando a maior parte do grupo que pretendia voltar, Francisco de Orellana resolveu ir em frente. Sua perspectiva era a de, pela última vez, tentar encontrar as riquezas “prometidas”.

Mesmo com alguns desentendimentos Orellana seguiu em frente, até que em 1542 alcançou o oceano Atlântico de onde seguiu para Europa. Durante sua viagem pelo grande rio, Francisco de Orellana foi acompanhado por muitas pessoas, entre os quais, o frei Gaspar de Carvajal que acabou registrando toda aventura em forma de crônicas.

De todas as passagens encontradas na obra de Carvajal, talvez a mais curiosa seja sobre as mulheres guerreiras que entraram em confronto com os exploradores. Essas mulheres foram comparadas às Amazonas da mitologia grega.

Figura 3. Imagem alusiva às guerreiras amazonas.



Fonte: <http://iseu2011.blogspot.com.br/2011/03/amazonas-mulheres-guerreiras.html>

Depois da expedição de Gonzalo Pizarro e Francisco de Orellana muitas outras vieram. Ainda no século XVI, destacou-se a expedição do governador Pedro de Ursua e do soldado Lopo de Aguirre. A viagem teve início no ano de 1560 e terminou apenas no ano seguinte. O motivo inicial era o mesmo da expedição de Orellana, ou seja, visava encontrar as riquezas que eram relatadas pelos nativos.

Porém, essa expedição acabou se tornando uma grande tragédia. Na medida em que, a expedição ia avançando, e não encontrava nenhuma riqueza significativa, os soldados foram sendo insuflados a realizarem uma rebelião. O líder dos revoltosos foi Lopo de Aguirre que acabou matando Pedro de Ursua (fig. 4) e assumindo o comando dos homens.

Figura 4 - Lopo de Aguirre



Fonte: <http://iseu2011.blogspot.com.br/>

No século XVII prosseguiram as viagens pelo Amazonas. Entre 1637 e 1639, ou seja, durante a chamada União Ibérica¹⁵ foi à vez dos portugueses se aventurarem pelo grande rio. O precursor dessas viagens foi general Pedro Teixeira.

Essa viagem estabeleceu a ligação entre as cidades de Belém a Quito. Seu objetivo central era o de possibilitar o domínio das terras amazônicas por parte dos portugueses. As informações que nos chegaram sobre as aventuras de Teixeira (fig. 5) referentes à sua ida a Quito, bem como, sua volta á Belém estão registradas nas crônicas de dois padres que acompanharam o militar português. São eles: o padre Alonso de Rojas e o padre Cristoval de Acuña.

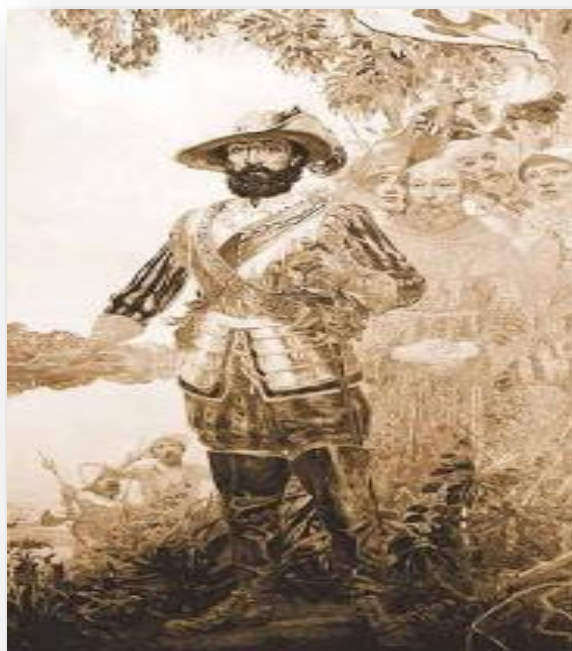
Através dos relatos produzidos sobre a viagem, é possível compreender as dificuldades passadas pelos membros da expedição naqueles dias. Muitas foram as consequências e resultados dessa expedição, mas cabe destacar:

- a) A expedição permitiu que os portugueses fizessem o reconhecimento do rio Amazonas e de suas áreas adjacentes.

¹⁵ União Ibérica foi assim chamada por corresponder ao período de tempo entre 1580 e 1640, quando as coroas de Portugal e Espanha estiveram unificadas. Talvez esse acontecimento tenha sido preponderante para ampliação das áreas de dominação portuguesa na América do Sul.

- b) O estabelecimento de novas fronteiras entre o império luso e as possessões espanholas. Foi definido que área de influência de Portugal se estenderia até os rios Napo e Aguarico.
- c) Possibilidade de novas viagens exploratórias portuguesas visando a definitiva ocupação lusa na região.

Figura 5. O conquistador da Amazônia Pedro Teixeira



Fonte: <http://covoos.com/>.

Ainda no século XVII os portugueses estabeleceram uma série de medidas para assegurar seu domínio sobre a Amazônia. Logo depois da viagem exploratória de Pedro Teixeira tiveram início uma série de viagens militares e sertanistas com o propósito de explorar a região e fortalecer ainda mais a presença lusitana nas áreas de interesse econômico banhadas pelo rio Amazonas.

As expedições militares, entre outras coisas, visavam o apresamento de índios o que acabou gerando muitos conflitos com os padres da Companhia de Jesus que eram contra a escravização dos nativos da região. Por esse motivo as expedições militares acabaram diminuindo muito no século XVII.

Já as expedições conhecidas como sertanistas tinham outras finalidades. Entre os variados objetivos desse tipo de expedição estava busca pelas chamadas “drogas do

sertão”. Os produtos conseguidos pelos exploradores eram muito procurados em Portugal que via com bons olhos essas expedições.

Muitas dessas expedições militares e sertanistas foram registradas através de crônicas e relatos de viagem. Esses documentos ajudam a entender melhor o cotidiano dos homens que habitavam na floresta.

2. O SÉCULO XVIII E A CIÊNCIA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA AMAZÔNIA.

No final do século XVII várias inovações científicas, ganharam espaço na Europa e acabaram chegando à América. Fruto da ação de homens que defendiam acima de tudo o direito à liberdade. Os cientistas daquele período buscavam, entre outras coisas, entender o mundo de forma mais integral e racional.

Pesquisas sobre o universo, os fenômenos da natureza, o próprio ser humano ganhavam cada vez mais destaque. Além disso, era uma tônica do período as pesquisas científicas que permitissem estabelecer uma relação entre as potencialidades naturais e a possibilidade dos países no tangente à exploração desses recursos e sua transformação.

Este cenário, propício às ciências, também resultou em ganhos para Amazônia. No século XVIII, visitaram a floresta amazônica dois pesquisadores, um francês e o outro, nascido no Brasil e radicado em Portugal. O primeiro deles, veio à América do Sul em 1735 com a finalidade de realizar com sua equipe algumas medições a fim de verificar a verdadeira forma da terra.

A comissão foi formada na França pela Academia de Ciências com alguns dos melhores cientistas e pesquisadores franceses da época. O líder da expedição era o geodésico Charles Marie de la Condamine. Como chefe da comissão científica Condamine teve que lidar com inúmeros problemas com seus comandados que estiveram envolvidos em diferentes tipos de problemas e situações embaraçosas.

Depois de idas e vindas, Condamine (fig.6) em companhia de um oficial do exército espanhol de nome Maldonado partiram de Quito em direção ao Brasil. Sua chegada a Amazônia brasileira, deu-se em 1743. Apesar da forma como entendia os índios brasileiros, com certo desdenho, o pesquisador realizou inúmeras investigações e observações científicas ao longo de sua viagem de Borja até Belém.

Figura 6: Charles Marie de la Condamine.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Marie_de_La_Condamine

Mas la Condamine não foi o único cientista a estar na Amazônia no século XVIII. Neste mesmo século, outro pesquisador chegou à floresta amazônica. Era Alexandre Rodrigues Ferreira que esteve em viagem pela Amazônia liderando uma expedição científica entre 1783 e 1792.

Nascido na Bahia em 1756 era filho de um rico comerciante de nome Manoel Rodrigues Ferreira. Muito cedo foi enviado com seu irmão Bartolomeu para Portugal onde realizaram estudos na Universidade de Coimbra onde se formou em 1778, obtendo o grau de doutor em filosofia.

Segundo consta de sua biografia, Ferreira partiu de Portugal para Belém do Pará em 14 de julho de 1783 com seus assistentes. Trouxe para o Brasil uma biblioteca, uma cozinha de campanha, um pequeno laboratório, uma arca com alguns medicamentos, além de equipamentos de caça e pesca.

O pesquisador tomou como referência a cidade de Belém. Seus trabalhos investigativos tiveram início em setembro de 1783 e fevereiro de 1792. Ao longo do tempo em que esteve investigando os aspectos naturais da floresta amazônica, coletou espécies da fauna e da flora, reproduziram através de desenhos, diversos animais e as plantas típicos da floresta.

Sem dúvida, as pesquisas de la Condamine e Alexandre Ferreira com sua “viagem Philosophica” representaram uma completa mudança na forma de ver e entender a floresta amazônica com toda sua riqueza vegetal e animal. Mas faltava uma coisa, o homem amazônico, sobretudo, os índios, mas isso somente iria acontecer no século seguinte.

Não é possível afirmar que somente no XIX os índios passaram a chamar atenção da comunidade científica, mas de fato, nesse século as coisas parecem ter “decolado”.

3. O SÉCULO XIX E AS PESQUISAS ANTROPOLÓGICAS.

Como foi dito o século XIX chegou trazendo uma série de novidades para os estudos sobre a Amazônia. Nos ares, novos cientistas e novas perspectivas foram somadas as informações acerca da natureza que já eram conhecidas desde o século anterior.

Neste período, foram intensificadas as pesquisas alemãs na região. Vários foram os pesquisadores daquele país que estiveram visitando a floresta amazônica em busca de respostas para perguntas que estavam sendo formuladas de forma efervescente naqueles dias.

Difícil seria eleger os pesquisadores mais expressivos do período, mas a ebulição de ideias era tão grande que ficaria bastante complicado eleger alguns desses pesquisadores. Como forma de representação do conjunto dos pesquisadores e demais cientistas que estiveram no século XIX em comissões científicas na Amazônia, elegemos o médico e etnólogo alemão Karl von den Steinen.

A visita de cientistas estrangeiros à América e, sobretudo, ao Brasil foi um fenômeno que marcou aquele século. O continente americano representava um espaço de interesse de vários pesquisadores em razão de suas características físicas e humanas.

A ciência possuía naquele período, uma série de dúvidas e incertezas, e a América, para muitos pesquisadores, poderia ter respostas para questões que à época ainda não possuíam respostas. Sobre tal aspecto, destacou Antonello Gerbi:

Os novos conceitos científicos provam seu vigor varrendo dúzias de problemas mal colocados, e sua fecundidade explicando com perspicácia imparcial fenômenos e criaturas dos cinco continentes e outros lugares. Mas eles não eram (ou, pelo menos, ainda não) aplicáveis a formações históricas como as nações, a mentalidade dos povos, as instituições políticas, as ideologias e os ideais tão rapidamente surgidos, fermentados e fervilhantes nas Américas¹⁶.

¹⁶ GERBI, A. **O novo mundo: história de uma polêmica (1750-1900)**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. P. 337.

No caso do Brasil, parece que o interesse dos pesquisadores, chegou oportunamente. Por aqui, havia a difusão de ideias acerca da necessidade de um melhor conhecimento sobre o território e suas populações; e o trabalho de pesquisa desenvolvido pelos estrangeiros poderia auxiliar neste esforço.

Sobre essa espécie de casamento, entre os interesses dos pesquisadores estrangeiros que circularam no Brasil ao longo do XIX, e a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o país sublinhou John Manuel Monteiro:

Quando, em 1843, o naturalista alemão Carl F. P. von Martius apresentou o ensaio vencedor do concurso do recém constituído Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fixando a pedra fundamental da fábula das três raças, conhecia-se muito pouco sobre o Brasil indígena. De fato, um dos principais desafios na construção de uma história nacional residia em localizar, recuperar e divulgar os relatos que davam conta dos aspectos históricos e etnográficos das sociedades indígenas, ainda inéditos em sua vasta maioria. Tal tarefa foi enfrentada não apenas pelo próprio Instituto, através de sua revista trimestral, como também por numerosas revistas literárias e políticas que animavam a vida intelectual da Regência e do Segundo Reinado. Nesses anos, a produção do saber etnográfico também caminhava de mãos dadas com a emergente literatura nacional: poetas e romancistas fundamentavam suas obras indianistas a partir de uma vasta familiaridade com a etnografia¹⁷.

É possível perceber na passagem retirada do texto de John Monteiro que os estudos etnográficos estavam incluídos nesse conjunto de estudos desenvolvidos pelos pesquisadores estrangeiros no Brasil, apesar de tais estudos representarem uma espécie de contradição, pois, se por um lado os estudos sobre os indígenas possuíam uma relação muito próxima com as origens humanas do território brasileiro, por outro lado os indígenas pareciam representar um problema político, o que também foi mencionado pelo pesquisador:

No dia 29 de julho de 1882, com a presença do Imperador D. Pedro II, foi inaugurada a primeira Exposição Antropológica Brasileira, organizada pelo Museu Nacional. Voltada quase exclusivamente para os aspectos históricos, etnográficos e antropológicos da presença indígena no Brasil, chamava a atenção o contraste entre a

¹⁷ MONTEIRO, J. M. As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do Império. In. MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz; CCBB, 1996. P. 16.

enorme importância que se dava às origens indígenas do País e o perfil manifestamente negativo que se traçava dos índios da atualidade¹⁸.

E foi, justamente neste contexto, carregado de contradições, que chegou ao Brasil em 1884, o médico e etnólogo alemão Karl von den Steinen proveniente de Montevideu a fim de realizar a exploração do rio Xingu, desde sua origem até sua foz.

A visita de Steinen no final do século XIX é apenas um dos muitos exemplos de cientistas que estiveram no Brasil naquele período. Alguns desses pesquisadores deixaram significativas obras sobre o país, fruto das análises que realizaram durante sua estada no território brasileiro.

Karl von den Steinen também desembarcou no Brasil com a intenção de explorar aspectos naturais e humanos. Acompanhado de um engenheiro e de um desenhista¹⁹, o pesquisador alemão ao final de sua viagem exploratória ao rio Xingu, publicou um livro que foi publicado pela primeira vez em 1886 na cidade de Leipzig com o título *Durch Central-Brasilien* obra essa, que ganhou uma tradução para a língua portuguesa em 1942 com o título: *O Brasil Central: expedição em 1884 para a exploração do rio Xingu*.²⁰

A obra de Karl von den Steinen assemelha-se muito a outros livros publicados por viajantes da época, ou seja, com detalhadas descrições científicas da fauna e da flora, classificações linguísticas dos grupos indígenas encontrados, descrições antropológicas, além de outros detalhamentos sobre a vida das populações encontradas.

Os relatos apresentados por Karl von den Steinen acerca da expedição ao Xingu realizada em 1884, possibilitou uma visão de uma parte do interior do Brasil até então considerada desconhecida. As observações feitas pelo cientista sobre as regiões visitadas foram produzidas a partir das experiências adquiridas ao longo de outras viagens realizadas por ele. A obra do médico e etnólogo alemão contribuiu com uma série de informações sobre o interior do Brasil, tais como, detalhamento dos aspectos físicos, aspectos ligados à economia, além dos aspectos socioculturais que envolviam os indígenas que foram encontrados durante a expedição.

Desta forma, a obra escrita por Karl von den Steinen durante a viagem exploratória do rio Xingu em 1884, passou a ser considerada pela comunidade científica uma referência para os estudos indígenas no Brasil.

¹⁹ Karl von den Steinen foi acompanhado pelo engenheiro Otto Clauss e pelo desenhista Wilhelm von den Steinen que era seu primo e foi o responsável pelas imagens que ilustraram o livro sobre a viagem de 1884.

²⁰ A obra foi publicada pela Companhia Editora Nacional em 1942 para coleção Brasileira. O texto original de Karl von den Steinen foi traduzido por Catarina Baratz Cannabrava.

4. CONCLUSÃO

O que difere Carvajal, Acuña, Alexandre Ferreira, la Condamine, Steinen e todos os outros viajantes que estiveram na Amazônia? Se pensarmos bem, as diferenças são muito poucas. Todos estes viajantes tinham acima de tudo, de todos os interesses específicos, a curiosidade de conhecer um espaço tão singular.

Todos eles, a seu modo, defendendo suas verdades, representando certos interesses de suas respectivas épocas, no final deram ao mundo a mesma coisa, conhecimentos sobre uma região tão vasta e tão rica.

O que se pode concluir de fato é que esses viajantes, cronistas e cientistas estrangeiros ou nacionais, deixaram um legado que ainda será alvo de leituras e reflexões por muito. É fato, que as novas interpretações, os novos olhares estão redescobrando os textos produzidos por essas pessoas, o que vem permitindo estabelecer uma nova forma de explorar a Amazônia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UGARTE, A. S. **Sertões de Bárbaros**. Manaus: Editora Valer, 2009.

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=131. Acesso em 22 de agosto de 2016.

PONTES FILHO, R. P. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2000.

GERBI, A. **O novo mundo: história de uma polêmica (1750-1900)**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

MONTEIRO, J. M. As “raças” indígenas no pensamento brasileiro do Império. *In*. MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz; CCBB, 1996.

MITTERMEIER, R. (*et al*). **Viagen Philosophica, uma redescoberta da Amazônia: 1792-1992**.

SMITH, A. **Os conquistadores do Amazonas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

**PRODUZINDO VÍDEOS NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA INGLESA**

Cinema se faz com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça.

Gal Labrunie¹, Giselle M. S. Ferreira¹.

1- Universidade Estácio de Sá – UNESA

Autor Correspondente:

Giselle M. S. Ferreira

E-mail: gmdsferreira@gmail.com

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de produção de vídeo digital nas aulas de inglês de uma turma de 2ª série de Ensino Médio em uma escola pública federal do Rio de Janeiro. As reflexões se fundamentam na Teoria da Argumentação e exploram possíveis relações entre as deliberações internas da professora sobre a produção de vídeos na escola (com seus objetivos e crenças) e a avaliação dos alunos sobre o vídeo produzido e sobre a atividade de produção. As reflexões dos alunos foram coletadas a partir de um questionário distribuído pela professora após a produção dos vídeos para que os estudantes pensassem criticamente sobre sua criação. Os achados discutem articulações entre as intenções da professora e as opiniões dos alunos. Indicam que os alunos e a professora concebem a criação de vídeos de modo similar em alguns pontos, como o fato de que saem da rotina, desenvolvem sua criatividade e trabalham colaborativamente – e divergem em outros pontos, como a percepção da aprendizagem do conteúdo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de vídeo; Língua Inglesa; Teoria da Argumentação

ABSTRACT

The article reports on an experience of digital video production by a 2nd grade high school English class at a federal public school in Rio de Janeiro. The reflections draw upon the Theory of Argumentation and explore possible relationships between the teacher's internal deliberations on the production of videos at school and the students' assessment of the videos produced as well as the activity itself. Students views were collected through a questionnaire distributed by the teacher after the videos were produced to encourage

them to think critically about their creation. Findings are discussed that explore articulations between the teacher's intentions and the students' opinions. The discussion indicates that students and the teacher conceive the creation of videos in a comparable way in some respects, such as the fact that school routine is productively disrupted, students develop their creativity and work collaboratively, whilst they differ in aspects such as the perception of learning of the school curriculum.

KEYWORDS: Video Production; English; Theory of Argumentation

1. INTRODUÇÃO

“Uma teoria na cabeça e um grupo de alunos à mão”. Esta paráfrase de uma máxima de Glauber Rocha sobre o cinema condensa algumas das ideias apresentadas neste relato de uma experiência ocorrida numa escola pública tradicional do Rio de Janeiro. Com uma teoria na cabeça e um grupo de alunos à mão, alguns professores de uma escola pública tradicional do Rio de Janeiro transformam seu local de trabalho em um verdadeiro laboratório, na tentativa de atingir seus objetivos pedagógicos, apoiando seus alunos na aprendizagem do conteúdo curricular e estimulando-os a explorar o conhecimento acadêmico trazido para as aulas. Essas foram constatações da pesquisa de mestrado conduzida pela primeira autora (LABRUNIE, 2004).

Deixando de lado questões sobre se o currículo é adequado, se a estrutura da escola contemporânea se adapta aos alunos de hoje, se eles devem realmente aprender o que se ensina, o que vemos são professores conduzindo práticas pedagógicas que diferem das práticas convencionais da escola, para que os conteúdos de sua disciplina façam sentido para seus alunos.

Inspiramo-nos aqui na Teoria da Argumentação (TA) de Chaim Perelman (1999; 2011). A TA retoma os estudos da retórica de Aristóteles e mostra ser possível a inserção de juízos de valor na esfera racional. Assim, afirma que a lógica da argumentação é uma lógica dos valores, uma lógica do razoável, do preferível. Essa nova retórica vem se atualizando conforme se atualiza a sociedade, o que a torna uma disciplina dinâmica que tem por objetivo conhecer as técnicas discursivas que visam a persuasão e, conseqüentemente, a adesão do auditório ao qual os discursos se dirigem. A teoria da argumentação se detém na análise do *logos*, da racionalidade do discurso, e aqui, propomos ir um pouco além, à ação causada por estes discursos e os efeitos deste diálogo no auditório a quem ele se destina.

Partimos do princípio de que o docente, ao pensar em sua prática, se engaja em um diálogo consigo mesmo para a tomada de decisões sobre sua ação. Neste diálogo, produz sentidos e parte para a ação, criando realidades que, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.

As palavras e discursos, carregados de significação, não estão separados de sua realização; são, de imediato, uma realidade, uma realização, uma ação. E nossas ações são calcadas em nossas crenças, são um reflexo das deliberações que fazemos conosco mesmo. Nossas próprias crenças se formam a partir do diálogo interno e têm sua gênese nas instituições pelas quais o ser humano transita desde que nasce. Inicialmente sonoras, as palavras fazem com que o ausente se torne presente. Atualizam as imagens da coisa que se fala para aquele que ouve. Subsequentemente, num processo mais sofisticado, a palavra se torna escrita e continua seu processo de criação de imagens dos ausentes, moldando o pensamento, num processo de codificação e decodificação. Na interação com outros, as palavras tornam-se linguagem e diálogos se iniciam, trocam-se ideias, fala-se sobre sentimentos, argumenta-se, tenta-se convencer e sintonizar-se com os outros. Quando alguém entra em contato conosco, a função social da comunicação entra em ação e num processo dinâmico de negociação de significados, de modo a estabelecermos regras, reorganizarmos conhecimentos e tentarmos obter efeitos com o que dizemos. O que é dito reflete uma visão de mundo que é constitutiva do indivíduo e de sua cultura (BAHKTIN *apud* CASTRO e FRANT, 2011). Bruner (1997, p.23) diz que “seres humanos não terminam em suas próprias peles, eles são expressão de uma cultura.” Portanto, nosso discurso expressa muitas outras coisas além das nossas palavras:

Na maior parte das vezes, temos mais de uma intenção quando falamos: queremos que nosso interlocutor nos compreenda, mas queremos também que ele nos ache inteligentes, que perceba o quanto somos gentis, que fale de nós com respeito, que reconheça nossa posição social, etc. (CASTRO; FRANT, 2011, pg. 34).

Nesse processo dialógico, concebemos também uma conversa conosco mesmos, na qual, internamente, contrapomos nossas crenças, ideologias e sentimentos, ou seja, mesmo num diálogo interior, nos engajamos na argumentação. Assim tomamos decisões acerca de como iremos agir para persuadir outros a aderir às nossas teses. De modo similar como acontece com a linguagem, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar são o

resultado das reflexões do professor acerca de seu papel e suas crenças acerca de seu público.

Diferentemente do que dizia Aristóteles ou do próprio Perelman – que não se questiona o que o professor diz, *Magister Dixit*²¹ - a realidade de nosso século mostra outras facetas. Os alunos atuais ou os “alienígenas” (GREEN; BIGUN, 1995) ou os “nativos digitais (PRENSKY, 2001) chegam em sala de aula com sua cultura experiencial²², seu barulho, sua vida, a questionar esta expressão latina. Os docentes usam de criatividade para persuadi-los a aprender e a compreender suas concepções de escola. Para isto, alguns professores começam a se questionar e, na prática, a mudar suas formas de atuar para atingir seus objetivos.

A partir dessa perspectiva, ficou aparente que o sentimento que guiava estes professores para as práticas com o uso das tecnologias da informação e da comunicação era a consciência de que os jovens (os “meninos”, no linguajar compartilhado pelos professores) estão imersos em uma cultura tecnológica e midiática, trazendo novas configurações culturais que afetam suas mentes, hábitos, valores e modos de aprender. Com o barateamento e facilidade de acesso a celulares com máquinas fotográficas e filmadoras embutidas, fazer filmes para ilustrar e explorar a matéria tornou-se uma prática relativamente corrente em algumas escolas com alguns, ainda poucos, professores.

2. A EXPERIÊNCIA

Na experiência da primeira autora como professora (cuja formação de origem é em Comunicação Social), encantada com as possibilidades das tecnologias na escola (ainda assim tendo uma visão crítica de que há pontos positivos e negativos nestes usos), aproveitou-se a abertura que a disciplina *Inglês* oferece para o trabalho a partir de diferentes temas – afinal, estamos usando uma língua – e pediu-se que uma turma de 2ª série de Ensino Médio com 20 alunos fizesse um pequeno vídeo sobre um tema dentre uma lista de temas que haviam sido trabalhados em sala de aula anteriormente. A turma foi dividida em quatro grupos com o objetivo de que fossem criados quatro filmes. Algumas crenças pedagógicas e teorias justificavam a proposta:

²¹ *Magister dixit* (*O mestre o disse*) é uma expressão latina que pode ser utilizada quando se procura construir um argumento referindo-se a uma autoridade tida como inquestionável.

²² Termo proposto por Perez-Gomes (2001) para designar uma das culturas que estão no *cruzamento de culturas* que ocorre na escola.

- 1- Os alunos precisarão do inglês, e poderão aprender novo vocabulário de forma natural, usando, em particular, o inglês oral, visto que filmes trabalham com uma bricolagem de linguagens com destaque para a linguagem visual e oral;
- 2- Eles terão que sair da rotina;
- 3- Desenvolverão a criatividade;
- 4- Terão que trabalhar com imagens e atuações;
- 5- Poderão expressar sua subjetividade e possivelmente fazer reivindicações e críticas sobre assuntos relacionados à escola e/ou sua vida (o resultado do trabalho irá espelhar a cultura e valores dos meninos);
- 6- Precisarão trabalhar colaborativamente, ou seja, cada um terá que assumir uma função e, a partir da negociação de ideias e sentidos, construirão um produto final como fruto desta colaboração. Além disso, como havia diferentes níveis de proficiência da língua inglesa na turma, os alunos com menos proficiência poderão aprender com seus colegas e não apenas com a professora.
- 7- Ciente de que atuava em uma instituição que tem um peso e cobrança com os alunos para que se sejam bem-sucedidos em termos numéricos, a docente determinou que deveria incluir o trabalho no esquema de avaliação, ou seja, atribuir notas e contabilizá-las.

Ao preparar a atividade em questão, em suas deliberações internas, a docente questionou-se acerca dos pressupostos que tinha em mente para fazer tal trabalho. Por que não pedir que eles fizessem apenas uma redação ou uma peça de teatro? O que haveria de tão diferente em produzir um vídeo? Os alunos não expressariam sua subjetividade, não usariam sua criatividade se fizessem uma composição escrita? Não estariam usando imagens se atuassem numa peça de teatro? Será que os pressupostos revelavam um deslumbramento ingênuo com a tecnologia e com a crença de que apenas o uso das máquinas em sala de aula já traria, por si mesmo, todas as qualidades que os tecnófilos (aqueles que veem a tecnologia como a solução de todos os problemas educacionais) professam? Não estaria aí também uma crença de que a escola deve ser um reflexo da cultura do aluno e por isso, deve usar as mesmas ferramentas a que eles estão acostumados em seu contexto fora da escola?

A docente concluiu que seus motivos para fazer tal trabalho provêm, em grande parte, da sua formação pedagógica em língua inglesa, bem como em informática educativa, sucintamente encapsulados na citação de Férres (2001):

(...) as novas gerações de alunos nasceram e cresceram em uma iconosfera, respirando imagem” e que “habituar-se a contemplar espetáculos sempre e em qualquer lugar e, por isso, custa-lhes ter acesso a uma realidade que não tenha sido previamente espetacularizada”, concluindo então que “estas mudanças obrigam a fazer alterações no ambiente da escola”. Para este autor, a escola precisa “sintonizar-se” com os alunos porque “a televisão modifica seus hábitos perceptivos, os seus processos mentais, as suas atitudes e gostos.

Além disso, a criação de um vídeo pressupõe a transmediação (MILLS, 2011) de um sistema semiótico para outro, no caso, de um texto escrito para um texto visual, o que demanda habilidades diferentes do que escrever uma redação ou fazer uma peça de teatro. Lembrou-se também de que o vídeo possui uma característica singular em relação a outros sistemas de comunicação: a edição.

Ao falar sobre cinema, Carrière (1994, p. 14) sugere que “não surgiu uma linguagem autenticamente nova até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas, até o nascimento da montagem, da edição”. Foi aí que o cinema gerou uma nova linguagem que criou um vocabulário e uma gramática com muita variedade e possibilidades. A diferença em relação ao teatro se daria também pela praticidade de se ter um produto final que poderia ser divulgado em outros meios além da escola. Assumiu-se, também, que os alunos já têm algum letramento em relação à linguagem do cinema (compreendem os cortes e as sucessões fílmicas), e poderiam ter facilidade para fazer os cortes e adaptações necessários para se compor uma história usando sua experiência como consumidores de produtos televisivos e de filmes.

Cada grupo de estudantes criou um filme em torno de um dos seguintes temas: gripe suína; *bullying* (tema sugerido pelo grupo); criatividade; drogas. Três gêneros diferentes foram desenvolvidos nos produtos: o gênero telejornal (com entrevistas e reportagem de rua sobre uma ONG que tirava os jovens das drogas); um gênero narrativo estilo novela sobre a gripe suína; e dois documentários, um sobre *bullying* e outro sobre criatividade. Os vídeos sobre a ONG e a gripe suína seguiram à risca o que foi pedido nas orientações, e os grupos conseguiram finalizar seus produtos. Os integrantes desses grupos declararam ter gostado muito de fazer o trabalho. No entanto, nem toda a turma mostrou-se satisfeita com a atividade: o grupo que fez o vídeo sobre criatividade reclamou todo o tempo de que era muito trabalhoso fazer um vídeo, e apenas posteriormente ficou esclarecido que eles não tinham costume de usar a filmadora. A falta de conhecimento instrumental da ferramenta tornou-se uma dificuldade a mais, e o resultado ficou cheio de falhas técnicas (por exemplo, uma tela cinza aparecia em vez de imagens em algumas partes do vídeo). O grupo que fez o documentário sobre *bullying* também não conseguiu

terminar, apesar dos muitos tempos de aula dedicados exclusivamente à realização da atividade.

A partir da observação dos grupos de trabalho em sala de aula, ficou claro que a criação de um vídeo predispõe os alunos a um trabalho em equipe no qual cada um precisa sair do seu conforto para lidar com o Outro. Para Kristeva (1969 *apud* CASTRO; FRANT, 2011),

[...] é no diálogo com o outro que constituímos objetos e os relacionamos a outros, numa contínua reorganização do conhecimento que temos do mundo. Enunciações pronunciadas no interior dos grupos são engendradas por uma constante negociação de significados entre os sujeitos, que acabam por compartilhar uma compreensão acerca do que é dito, quando conferem aos objetos e fatos um sentido.

A partir desta interação, nem sempre presenciada pela docente, é que os grupos criaram seus roteiros e determinaram os gêneros narrativos e depois ensaiaram e filmaram para criar seus vídeos, discutidos a seguir.

Vídeo 1: O texto que havíamos lido falava de uma ONG na Inglaterra que trabalhava com meninos em situação de risco e que, através da educação, tirava-os do vício e das ruas. Neste vídeo, os alunos criaram uma espécie de telejornal satírico sobre o tema. Tendo uma excelente fluência no inglês, os estudantes decidiram fazer um vídeo estilo *Porta dos Fundos*. O título que deram ao programa foi *What's cracking?* que significa “E aí?” em português, mas, em inglês, constitui um jogo de palavras que remete à droga crack. Começa com uma repórter-âncora que apresenta o programa. Ela sugere estar “fumando maconha” e tenta esconder o cigarro assim que se percebe filmada. Faz-se, então, um corte para o repórter que vai entrevistar dois jovens que estão na ONG. Os jovens estão visivelmente drogados e dizem que fumam de 15 a 25 cigarros de maconha por dia de vez em quando. O repórter tenta ser educado, e olha meio de lado para a câmera, tentando disfarçar sua surpresa. Segue-se uma entrevista com o “diretor” da ONG. Ele está injetando alguma substância no braço e diz que o trabalho dele é pegar as drogas e dividir entre ele e os garotos para melhorar seus narizes! Ou seja, a narrativa sugere que os meninos melhoraram seu vício a partir do consumo de drogas mais leves. O repórter diz que a entrevista foi maravilhosa e que devem comemorar “fumando uma erva”! No fim da entrevista, entra a música *Young and Wild and Free*, de Wiz Khalifa, e os entrevistados e jornalista saem em fila dançando e fumando, como mostra o *print* de tela (Fig. 1).

Figura 1: *print* de tela da sequência final do vídeo *What's cracking?*



Fonte: Próprio Autor

Enquanto toca a música (que faz alusão à maconha), são mostradas outras cenas com uma legenda que sugere que um dos garotos da ONG retornou ao vício, e que o outro continua meio perdido, mas não retornou ao crack. O programa termina com a jornalista dizendo como é bom ver pessoas como o diretor da ONG (Dr. High) neste país, agradece à audiência e por fim sai perguntando onde está seu “baseado”. Os alunos criaram um texto onde os nomes dos personagens são referências a drogas (Beto *Weed*, Bruno *Pot*, Victor *White*, Dr. *High*). Parte da filmagem foi feita, aparentemente, num *playground* de um prédio de classe média do Rio de Janeiro, no quarto de uma menina (sugerido pela presença de ursinhos de pelúcia ao fundo) e outra parte na escola. Os personagens estão ora com o uniforme da escola, ora com uma outra roupa (o “diretor” da ONG usa uma camiseta onde está escrito “Orphan Boy”, a repórter usa um terninho).

Vídeo 2: O texto do livro didático utilizado pela docente explicava o que era a gripe suína, suas causas, sintomas e possíveis consequências. O grupo que fez o vídeo sobre esse tema era composto apenas de meninas que, para atuar como homens, pintaram barbas e bigodes no rosto com lápis. O vídeo começa com uma menina lendo uma carta de amor deixada por seu namorado, recentemente morto pela gripe suína. A voz que lê a carta está em *off* e a imagem é da menina chorando. Faz-se um corte para o começo da história, contada em *flashback*. É uma história de amor: o casal se conhece, começa a namorar, o rapaz é romântico, dá flores para a namorada, passeiam de mãos dadas. Até que um dia ele começa a tossir, tossir e aos poucos sua saúde vai se deteriorando. Ele vai para o hospital e lá o médico explica, de uma maneira formal (e reproduzindo o texto dado em

aula) sobre os problemas da gripe suína. No fim, a narrativa torna-se tragicômica, com a namorada se jogando em cima do namorado no momento de sua morte.

Vídeo 3: O texto do livro didático oferecia ideias sobre como desenvolver a criatividade. O grupo que produziu o vídeo sobre esse tema, conforme já sugerido, teve problemas técnicos. O roteiro também pareceu meio confuso. Os alunos leram o texto do livro em *off* e, enquanto isso acontecia, imagens de cenas diferentes iam sendo mostradas. A primeira era de um aluno jogando cartas. Como a qualidade do som ficou ruim, todos tiveram dificuldades de entender a associação do tema criatividade com as imagens. Eram cenas independentes que exemplificavam o que era narrado. A segunda cena é de duas meninas conversando. Elas ilustram a fala de que “a cada dia as pessoas se veem obrigadas a copiar as ideias dos outros”. Uma das meninas segura um cachorro. Uma delas fala: “Eu tenho uma ideia, vamos à praia”. E a outra retruca: “Não, eu tenho uma ideia, vamos à praia”. A terceira cena é de um aluno e uma aluna ouvindo música e lendo revista. A voz em *off* diz que ouvir música e ler livros ajudam a desenvolver a criatividade. Viagens também. Um corte introduz a próxima cena, que inclui uma legenda onde se lê “*Airport*” enquanto mostra-se o grupo sentado numa mesa conversando (Fig. 2). Segue-se outra cena que mostra a legenda “*Museum*” enquanto dois alunos conversam caminhando em direção a uma árvore, com um aluno explicando para a outra que aquela é uma árvore da floresta amazônica brasileira. Depois, a voz da narradora em *off* prossegue até o fim do texto com a tela cinza.

Figura 2: *Print* de tela do vídeo sobre *criatividade*



Fonte: Próprio Autor

Vídeo 4: O grupo que trabalho nesse vídeo foi tão desorganizado que só conseguiu terminar o vídeo no dia da apresentação para o grupo. Como não conseguiram nem mesmo gravar em um *pen drive* para entregar o produto à professora, apresentaram o vídeo na tela do computador de uma das integrantes. Como este trabalho foi uma avaliação do último trimestre, o grupo perdeu pontos por não conseguir cumprir os prazos. A ideia era interessante: uma das meninas fazia o papel de uma artista famosa que sofreu *bullying* e, por fim, suicidou-se. Possivelmente houve descaso do grupo com relação à atividade, pois era composto de meninas que faziam curso de inglês fora da escola e, assim, achavam que já sabiam mais do que o exigido pela escola.

3. REFLEXÕES DOS JOVENS

Uma das crenças que moveram a prática docente da primeira autora quanto à produção de vídeos pelos alunos é a de que sem a apresentação das composições fílmicas para a turma, o trabalho não está completo. A ideia é que, se o aluno sabe que seu trabalho será exposto, ele terá uma postura diferente na hora de fazer sua tarefa. O público-alvo estará virtualmente presente em todos os passos dados para se criar e produzir o vídeo. Ao produzir o vídeo, entendido aqui como um objeto comunicativo (ou seja, que transmite uma mensagem cujo intuito será o de apresentar alguma ideia ou reivindicação), podemos entendê-lo como um diálogo, não apenas entre o grupo que o produz, mas entre o vídeo e o público que irá assisti-lo. Deste modo, como defendido pela TA, o discurso argumentativo será sempre um diálogo. Mesmo que o interlocutor fique em silêncio, e não ofereça respostas, ainda assim, ele estará (ou deveria) sempre no espírito do locutor. Normalmente os trabalhos escolares são feitos para que apenas o professor olhe e avalie, de modo que a preocupação do aluno se volta para aquilo que ele imagina ser o olhar e a opinião do professor. No entanto, sabendo que este trabalho poderá ser apresentado a outras pessoas, os colegas ou mesmo um grande público (se postado em algum *site* da internet), os autores do vídeo buscam reposicionar seus objetivos, formatos e discursos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), o auditório é um conjunto de todos aqueles sobre os quais o locutor quer exercer influência através do seu discurso. No contexto da criação de vídeos pelos estudantes, assumiu-se que um dos sentimentos que orienta este reposicionamento é o de querer mostrar o melhor de si, já que o produto final do trabalho será exibido a vários olhares diferentes do da professora. Porém, as observações em não confirmaram tal hipótese. Nem todos os trabalhos terem sido feitos com o capricho

esperado. Na hora da apresentação dos vídeos, os alunos vibravam e torciam pelos colegas, e, curiosamente, os grupos que não se empenharam ficaram visivelmente envergonhados e culpando a tecnologia por não terem conseguido um bom resultado.

De modo a encorajar os estudantes a refletir sobre a atividade, foi distribuído, na aula seguinte à apresentação dos vídeos no laboratório de informática, um questionário aberto, pois tal formato permite ao sujeito/informante responder livremente, usando linguagem própria. Uma das vantagens do questionário aberto é que possibilita uma investigação mais profunda e precisa, ou seja, permite identificar as ideias ou o posicionamento do informante acerca do objeto de investigação. Um tempo de aula foi dedicado à tarefa de preenchimento do questionário. As respostas obtidas nos dezenove questionários coletados são a seguir tratadas.

Relação dos estudantes com as tecnologias e mídias

Todos os alunos declararam ter uma relação intensa e frequente com as tecnologias, principalmente, a TV e o computador (redes sociais, jogos). O cinema não é tão frequente. Apenas nove respondentes mencionaram a ida ao cinema com uma certa frequência, e a maioria mencionou ver filmes na TV ou no próprio computador.

Experiências na produção de vídeos na escola

As respostas ao questionário sugerem que a prática de produzir vídeos na escola não é incomum. Foi interessante perceber que a maioria dos alunos lembra perfeitamente quais trabalhos fizeram, enquanto uma minoria (três) não especificou trabalhos, apenas respondeu que já havia feito vídeos “para trabalhos escolares”. Quatro alunos mencionaram uma paródia (uma releitura), de um livro de português, dois mencionaram um clipe musical feito para português também, dois mencionaram entrevistas, quatro lembraram-se de um trabalho de geografia sobre problemas de um bairro. E apenas um mencionou um trabalho sobre o Holocausto e sobre *bullying*. Como a maioria dos alunos desta turma vem estudando junta desde o 6º ano, é possível que tenham feito os mesmos trabalhos ao longo dos anos, e mencionaram aqueles que foram mais significativos para eles. O fato de ter havido uma resposta totalmente diferente das outras, além de três que mencionaram nunca ter feito trabalhos, pode refletir o fato de que, nesta escola, há admissão de novos alunos no Ensino Médio mediante concurso.

Sobre a experiência de criar o vídeo para a disciplina “Inglês”:

Todos elogiaram a experiência, usando adjetivos como “divertido”, “interessante”, “legal”. Alguns foram além, declarando:

- Que utilizaram e praticaram o inglês;
- Que podem aprender fazendo vídeos;
- Que aprenderam a editar vídeos;
- Que aprenderam a trabalhar em equipe “o que é difícil, já que cada componente dava uma ideia diferente”, e “na edição o resultado foi ótimo, o grupo era muito unido e aceitava outras opiniões”;
- Que a atividade despertou o lado criativo;
- Que sempre havia brincadeiras entre as filmagens, “até filmamos uma música de improviso! ”;
- Que “saiu daquela rotina de teste, trabalho”.

Um dos estudantes focalizou sua resposta no ato da dramatização, sugerindo que “pude ser um personagem totalmente diferente de mim e vivenciar uma história que eu nunca teria vivenciado”. Apenas três alunos, provavelmente do grupo que reclamou de ter que fazer o trabalho, mencionaram que “foi trabalhoso”, mas ponderando que “mesmo assim, muito divertido”.

Sobre as decisões envolvidas no processo de criação do vídeo

Esta questão trouxe a luz alguns dos critérios utilizados pelos alunos para produzir seus vídeos. As respostas foram bem individuais e variadas, conforme ilustram os excertos a seguir.

1) Sobre o formato do vídeo:

- a) “Escolhemos fazer um vídeo cômico porque nós achamos que o único modo de um filme amador dar certo era ser comédia”;
- b) “Eu e meu grupo escolhemos um tema sério e o retratamos como sátira”
- c) “Escolhemos fazer um vídeo meio cômico, meio romântico, pois era algo natural nas cenas”
- d) “Escolhemos fazer algo estilo novela mexicana (trash) porque o grupo é feito de pessoas palhaças”

- 2) Sobre o tema selecionado:
 - a) “Escolhemos fazer um vídeo sobre bullying pois acreditamos ser um tema muito importante e pouco abordado na escola”.
- 3) Sobre o *Modus operandi*:
 - a) “conversamos sobre modos de como fazer o vídeo, sem prejudicar pessoas que têm mais vergonha e tentamos manter foco no tema, sem enrolar muito.”
- 4) Sobre o processo de transmediação:
 - a) “escolhemos fazer um vídeo misturando drama, baseado no livro ‘Um amor para recordar’ para mostrar que as doenças podem acabar com uma história de amor, e comédia para quebrar e amenizar o drama”
 - b) “pegamos a história real de uma cantora americana e adaptamos”
- 5) Sobre o caráter geral de improvisação:
 - a) “Acho que o filme saiu cômico por naturalidade. Foi sendo espontâneo e fomos gostando do que estava resultando”.
 - b) “fizemos um vídeo cômico porque quando filmamos acabou vindo muitos erros de gravação”
- 6) Sobre a preocupação com o público-alvo:
 - a) “procuramos algo que chamasse a atenção das pessoas”

Possíveis relações entre experiências anteriores e a produção do vídeo

Dezessete alunos responderam que aquilo que trazem de sua experiência como consumidores de mídias e de produtos midiáticos foi central no processo de produção do vídeo para a docente de Inglês. Os excertos a seguir ilustram as relações que os estudantes sugeriram:

- “Acho que fomos pegando ideias e reciclando-as”.
- “Foi importante sim, desde a parte da filmagem até a parte da edição”.
- “Certamente. A TV, o cinema e o computador ajudaram em como criar o filme e como editar, já que me familiarizaram com a tecnologia”.

Os estudantes mencionaram a importância não apenas do letramento midiático e crítico, mas do letramento informacional, da instrumentalização no uso das tecnologias. Sabemos que fica cada vez mais difícil para os sujeitos das áreas urbanas dos países ocidentais desempenhar as funções básicas de cidadania sem saber manusear, pelo menos

minimamente, os aparatos tecnológicos, e os alunos espelham essa necessidade em seus discursos.

Em contraponto, um dos estudantes questiona a importância defendida pela maioria, sugerindo que “não muito porque na TV não vemos a produção, só o produto”. O comentário ressalta o posicionamento do consumidor que não teria condições de ser também um produtor de conteúdos midiáticos. Porém, o que parece estar acontecendo, em particular, na plataforma *YouTube*, por exemplo, é que as pessoas, principalmente os jovens, têm demonstrado um conhecimento da linguagem de vídeo a partir de seu contato com as mídias. É uma aprendizagem a partir da observação. Há uma vasta produção de vídeos amadores feitos única e exclusivamente pela vontade do jovem de produzir e exibir seu cotidiano, suas excentricidades, sua arte, etc. Trata-se de *prosumers*, termo que designa aquela pessoa que é consumidora e também produtora, autora de conteúdos que são postados na internet.

Reflexões sobre a aprendizagem

Apenas oito alunos declararam que aprenderam novo conteúdo de inglês, principalmente vocabulário. Os outros onze disseram que praticaram e reforçaram o que já sabiam. Complementarmente, a maioria declarou que fazer filmes é uma boa forma de aprender a matéria, apresentando os seguintes aspectos do trabalho com a produção de vídeos:

- Sai da rotina, do padrão;
- Sai da aprendizagem formal, fica mais dinâmico;
- Dá oportunidade para praticar o inglês;
- Os estudantes são “forçados” a fazer um roteiro, exercitando o vocabulário e também treinando a pronúncia ao atuar;
- Aumenta o interesse do aluno na matéria;
- Fixa o que se aprendeu em sala de aula.

Por outro lado, os excertos seguintes sugerem outro posicionamento:

- “O estresse de fazer o filme acaba tirando a atenção da matéria”.
- “É bem trabalhoso... e às vezes é melhor estudar muito para um teste”.
- “Ocupa muito tempo e o que filmamos é debatido por escrito”

Discorrendo sobre o que aprenderam durante o processo, os estudantes elencaram os seguintes aspectos:

- “Se aprende a não ficar sério sempre”
- “Trabalhar em grupo, mexer na edição do computador, basicamente coisas sociais”
- “Trabalhar em grupo, uma vez que precisamos ouvir as ideias de todos e muitas vezes abrir mão das nossas vontades”
- “Despertar a criatividade”
- “Perder a timidez”
- “Aprende a matéria de uma maneira descontraída”
- “Aprende mais sobre a matéria, sobre as pessoas”
- “Seu conhecimento na utilização do computador”
- “A trabalhar em grupo, a ter responsabilidade e a se divertir com algo sério”
- “Principalmente como trabalhar a mente”

A maior parte dessas justificativas poderia ser aplicada a qualquer trabalho em grupo. A primeira resposta faz alusão à seriedade com que a escola trabalha e, para este aluno, a atividade em questão sugere um questionamento importante para a escola e seus atores: estaríamos diante de uma crítica velada à cultura escolar, uma sugestão que precisamos aprender a não ser tão *sérios*?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que tudo indica, apesar dos alunos declararem que a produção de vídeos é uma boa forma de aprender a matéria, a maioria não sentiu que aprendeu nada novo, apenas reforçou o que já sabiam. Deste modo, talvez o discurso interno da docente não estivesse muito esclarecido quanto à questão da retenção e aprendizagem. Neste caso, talvez tenha sido uma ilusão supor que a criação de um vídeo seria o bastante para promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares, pois o processo permitiria que saíssem da rotina escolar para desenvolver sua criatividade trabalhando com imagens, sons e drama.

Pelo fato dos alunos terem tido espaço para criar seus próprios enredos e roteiros a partir de temas de seu interesse, as produções permitiram que ficassem mais próximos de suas realidades. Os vídeos permitiram uma imbricação do assunto tratado na escola

com a realidade dos jovens. Assim, o tema de uma ONG que cuida de meninos em situação de risco foi transformado numa brincadeira satírica, num tom que eles acreditam que funcione melhor num vídeo amador para a escola. O tema de alertar para a gripe suína tornou-se uma história de amor estilo novela. Não houve reivindicações, mas, no caso do vídeo das drogas, o tom irônico pareceu ser uma crítica à ONG que clamam tirar os jovens das drogas, mas que apenas acobertam outra realidade.

Quanto ao trabalho colaborativo, não é possível avaliar se a intenção foi plenamente realizada, ainda que as declarações nos questionários sugiram que houve negociação de ideias e que os vídeos foram o resultado de trabalho em grupos. O acesso ao processo de criação foi apenas parcial, em sala de aula, de modo que permanecem muitas questões relativas à dinâmica interna de cada grupo: se houve um líder, se as tomadas de decisões foram coletivas, como as ideias foram geradas.

Abriu-se, também, um questionamento relativo à avaliação da aprendizagem dos conteúdos curriculares quando outra mídia, além da impressa, que é utilizada na escola. Na experiência aqui relatada, foi escolhida uma forma de redução típica da escola tradicional: nota atribuída pelo texto em inglês e por itens mais “palpáveis” como a entrega na data correta, com o vídeo pronto e a adequação às orientações. Apesar do incômodo causado pelas brincadeiras do grupo que fez o vídeo das drogas – possivelmente no limite do respeito que demandamos na relação professor/aluno, instituição/aluno – pelo fato de o inglês estar perfeito, de eles terem obedecido as orientações que haviam sido dadas, o trabalho recebeu a nota máxima. Mas faltou uma boa discussão sobre o que eles fizeram e quais os motivos de terem feito algo meio “escandalizante”. O vídeo da gripe suína também recebeu nota máxima apesar de ter diversos erros de inglês. Mas o empenho das alunas em se fantasiar, em tentar falar em inglês (a escola não trabalha a oralidade no inglês e sim a leitura) e adequar o tema a seus sonhos de meninas adolescentes convidaram a nota máxima. Os outros dois vídeos não tiveram nota máxima porque não terminaram de modo satisfatório, nem nos prazos, nem esteticamente, nem tecnicamente. Ou seja, permanece a demanda de critérios que possam orientar a avaliação e que possam ser comunicados aos estudantes. A ideia, a criatividade, as ideologias que permearam as narrativas fílmicas, a adequação musical, nada disso foi avaliado. Quanto à questão técnica, um questionamento adicional emerge: como a professora de inglês poderia cobrar perfeição técnica, visto que não lhes havia ensinado isso?

Concluindo, retomamos a concepção de que os discursos dos atores da escola, professores e alunos, constituem um *corpus*, que foi brevemente analisado neste artigo para identificar o que se pensa a respeito da prática de produção de vídeos na escola. Nota-se então que a análise discursiva e argumentativa é uma ferramenta interessante para a exposição das crenças dos grupos, de suas convicções, permitindo uma exposição intersubjetiva de seus significados. O uso desta ferramenta teórica nos permite observar que, no que diz respeito à produção de vídeos na escola, há uma lacuna significativa entre hipóteses tomadas pelo docente e as concepções dos jovens. É preciso mais experimentação, reflexão e discussão pautada por critérios que abarcam diferentes áreas do conhecimento, ou seja, é preciso que adentremos o território da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BRUNNER, J. **Atos de significação**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

CARRIÈRE, J.C. **A linguagem secreta do cinema**. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1994.

CASTRO, M.R.; FRANT, J.B. **Modelo da estratégia argumentativa**: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos assuntos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LABRUNIE, M.G.L. **Máquinas Didatizadas**: uma análise dos usos das TIC na escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro.

MILLS, K.A. “I’m making it different to the book”: transmediation in young children’s print and digital texts. **Australasian Journal of Early Childhood**, 2011. Disponível em <<http://eprints.qut.edu.au/43365/>>. Acesso em 18 abr 2015.

PERELMAN, C. **O Império Retórico**. Lisboa: Edições Asa, 1999.

PERELMAN, C. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. (Org.) **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação** – a nova retórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

FRACASSO ESCOLAR: A NORMALIZAÇÃO DO INDIVÍDUO SOB A LÓGICA MEDICALIZANTE

Sâmela Estéfany Francisco Faria e Fernanda Fochi Nogueira Insfran

1-Universidade Federal Fluminense – UFF

Autor Correspondente:

Sâmela Estéfany Francisco Faria
E-mail: estefanysamela@gmail.com

RESUMO

O presente estudo discute as diferentes questões acerca do fracasso escolar diante de práticas com viés medicalizante entrelaçadas à normalização do indivíduo nas escolas. Discute a necessidade de se rotular o indivíduo, enquadrar e tratar o aluno-problema através da lógica individualizante que já de imediato culpa o próprio aluno pelo seu fracasso. Dessa forma, este estudo tem como prioridade abordar a relação que a lógica medicalizante mantém com a necessidade de normatizar e psicologizar os indivíduos que não se enquadram no sistema de ensino de práticas unificadas e seletivas; de modo que todos se tornem iguais, como meros objetos modificados e formulados de acordo com a demanda que a escola, o sistema e o mercado exigem.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Medicalização. Fracasso Escolar. Hiperatividade. Práticas Individualizantes.

ABSTRACT

The present study discusses the different questions about school failure in the face of practices with a medical bias intertwined with the normalization of the individual in schools. It discusses the need to label the individual, to frame and treat the problem student through the individualizing logic that already immediately blames the student for his failure. Thus, this study has as a priority to address the relationship that the medicalizing logic maintains with the need to standardize and psychologize individuals who do not fit into the teaching system of unified and selective practices; so that all

become equal, as mere objects modified and formulated according to the demand that the school, the system and the market demand.

Key words: Learning of difficulties. Medicalization. School Failure. Hyperactivity. Individualizing practices.

1.INTRODUÇÃO

Apesar de ser um tema bastante abordado historicamente (PATTO, 1988), hoje ainda há diversas discussões sobre a produção do fracasso escolar (VIÉGAS, 2014; 2016) e existem muitos levantamentos que se relacionam ao mesmo. De um lado existem os fatores que acontecem fora da escola, e de outro, aqueles direcionados à escola, que estão relacionados de alguma forma, como questões sobre o currículo, sobre os professores e organização do trabalho na escola (FRANCO, 2009).

Sempre existiram os alunos exemplares, repetindo as próprias palavras de alguns professores. No entanto, só se percebe o real significado de tais palavras quando é possível se deparar com as inúmeras discussões sobre o fracasso escolar e a lógica medicalizante. É comum ouvir que o maior problema na sala de aula é a indisciplina. O aluno que não para quieto, que conversa o tempo inteiro, que estabelece uma difícil relação com o professor e com os colegas de turma, além de não prestar atenção nas aulas e de não fazer os exercícios; este, portanto, é o aluno indisciplinado. Com diversas tarefas do dia a dia, para o professor, pode tornar-se sufocante ter de lidar com esse tipo de comportamento em sala de aula, ainda diante de todo um sistema de normas e afazeres a cumprir, portanto, a procura por um diagnóstico pode se tornar ainda mais incessante quando não se sabe mais o que fazer. O alívio chega quando há um culpado: normalmente, o próprio aluno indisciplinado. No entanto, há diversas questões que chegam junto com essa lógica culpabilizadora. Afinal, o aluno é responsável sozinho por seu sucesso escolar?

É possível, algumas vezes, dentro do cotidiano escolar, ouvir rumores mediante a essa prática de diagnosticar vindas dos próprios professores: “Nós, professores, fazemos o diagnóstico e encaminhamos para um profissional da área, mas, antes, tem que passar por nós, já que somos os que frequentam as salas de aula”, disse um professor do ensino médio de formação de professores de uma escola Estadual do RJ²³. Lima (2016) afirma

²³ Afirmação observada durante uma aula, através da realização de um estágio na formação de professores de uma escola do interior do Estado do Rio de Janeiro.

que o transtorno é encontrado na criança, pela falha no cumprimento das normas, sem depender do contexto social e escolar. Ou seja, não é levado em conta o ambiente em que o aluno está inserido, se o mesmo tem pais presentes, situações sociais e emocionais não são levadas em conta muitas vezes, e a única coisa que consideram é o comportamento indisciplinado do indivíduo, levando-o a ser diagnosticado, muitas vezes, equivocadamente e prejudicando ainda mais sua relação ensino-aprendizagem na escola.

2. A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DAS CLASSES POPULARES

Teorias preconceituosas surgiram da crescente demanda de educação e expansão da rede de ensino nos países industrializados em prol de explicar o baixo rendimento escolar das crianças das classes populares (INSFRÁN, 2003). O fracasso escolar, no início do século XX, tinha “[...] explicações de cunho racista e médico” (INSFRÁN, 2003, p. 9). Depois, ainda no século XX nos anos trinta, “[...] as explicações eram de natureza biopsicológica: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento” (INSFRÁN, 2003, p. 9). É então, a partir dos anos setenta, que “[...] a teoria da carência cultural era a explicação utilizada nos meios escolares” (INSFRÁN, 2003, p. 9). Visando o indivíduo que é pobre como incapaz de aprender como os outros, a atuação preconceituosa diante desses alunos é, até atualmente, detentora de práticas diferenciadas que prejudicam e culpabilizam.

Diante das questões do capital, verifica-se que a Educação é atingida pela demanda do mercado de trabalho. É notório que o sistema de ensino é relacionado ao Capital. “No neoliberalismo o mercado regula a vida política, social e mesmo individual” (VIEGAS, 2014, p. 126), onde há a negação dos Direitos Humanos e avanço no modo de produção onde “[...] o capital não tem mais pátria e está onde quer que a extração da mais-valia seja maior. Como substrato dessa lógica, cresce a indiferença pela injustiça, pelo sofrimento e pela barbárie que ela alimenta” (PATTO, 2009 *apud* VIEGAS, 2014, p. 126). Dessa forma, encaminhamos com políticas públicas precárias que acabam por prejudicar ainda mais a situação, ou seja,

[...] políticas de inclusão perversa, que disfarçam ou reinventam formas de exclusão, projetos assistencialistas que enfraquecem e silenciam o povo, ao inseri-lo na lógica do favor, para qual os “beneficiados” devem gratidão e os “desprivilegiados” devem se conformar e esperar, e nunca lutar e transformar, e, por fim, mecanismos de culpabilização daqueles que não se ajustam à lógica

imposta – nos quais inclui a medicalização, a judicialização e a criminalização (PATTO, 2009 *apud* VIEGAS, 2014, p. 127).

A partir do início dos anos setenta, a “teoria da carência cultural” é predominante no pensamento educacional brasileiro, pois a crença na falha capacidade da criança pobre diante das questões de ensino-aprendizagem é cada vez maior (PATTO, 1988).

Por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. E por que isso acontece? Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos. (PATTO, 1997, *apud* INSFRÁN, 2003, p. 9).

Numa sociedade capitalista, não há igualdade de oportunidades e cabe à escola, dessa forma, ser o local “privilegiado” para reconhecer os que são mais aptos, sem o conhecimento da situação social de cada um. A rotulação sempre acaba se relacionando ao sujeito que não consegue aprender, porque é “pobre”, “desligado”, “não consegue prestar atenção nas aulas” etc. Como afirma Franco (2009, p. 259) “[...] ao patologizar o aluno, transformam a escola em ‘vítima de uma clientela inadequada’”. Ou seja, a escola passa a ser o lugar que recebe grupos de alunos que não são capacitados, sendo rotulados como fracassados, muitas vezes, antes mesmo de começarem a frequentar as aulas.

O fracasso escolar está relacionado diretamente às classes mais pobres, pois “para este sistema, o tipo de escola que faz sentido é aquela que [...] reproduz as relações do capital, as relações de desigualdade” (FACCI, 2009 *apud* POTTKER; LEONARDO, 2014, p. 220). Dessa forma, acaba sendo inexistente um ensino de significados, que faça sentido para os alunos, tornando o meio escolar cada vez mais seletivo e estruturado de acordo com a demanda do mercado.

Com a progressão continuada implantada no Estado, de representação da lógica neoliberal (VIEGAS, 2007 *apud* VIEGAS, 2014), com fundamentos econômicos, deu-se o fim da reprovação e início a reorganização do ensino em ciclo; desrespeitando educadores, na base do autoritarismo, evidenciando em um crescimento de

disciplinamento dos alunos e diminuindo o lugar dos conteúdos (VIÉGAS, 2014). Dessa forma, surgem então, no cotidiano escolar, formas de humilhação no tratamento com os alunos:

Gritos, tapas na mesa e na lousa fazem parte da rotina escolar mais do que a leitura de textos ou atividades físicas e artísticas. De maneira geral, o olhar depositado aos alunos da rede pública é o de que eles são delinquentes em potencial e, assim, desde pequenos, eles aprendem a crescer atrás das grades. E a obedecer a ordens. E a não questionar. E a suspeitar de si (VIÉGAS, 2014, p. 129).

Não é raro de se ouvir que em toda sala de aula há os alunos bons e os ruins. Também é comum que estes sejam chamados de problemáticos e hiperativos, com dificuldades de aprendizagem e, principalmente, com déficit de atenção. O que acontece na sala de aula acaba sendo atribuído a um desses fatores, senão a todos, onde há a busca por um diagnóstico que confirme a doença, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora seja fácil rotular os alunos, as coisas mudam quando o assunto é a prática com esses alunos. Afinal, como lidar? O que acaba acontecendo é que, diante de um diagnóstico, o culpado é encontrado e se a culpa não é da escola, nem do sistema de ensino, nem do professor, não há muito o que se possa fazer. É a partir desse viés que esses alunos, agora não mais apenas rotulados, mas também diagnosticados, são deixados de lado na sala de aula e são vistos cada vez mais como os alunos incapazes de aprender.

É então que surge o conceito de normalidade: surge a ideia de que se algo é anormal, se não se aplica ao padrão pré-estabelecido, deve se adequar e tornar-se normal, para que possa ser adequado ao sistema, para que possa servir, para que seja um aluno bom e que não tenha dificuldades mais.

É através da lógica de normalidade que há a ideia de normatização dos corpos, onde é preciso que seja domesticado (FOUCAULT, 1987) o corpo que encontra-se hiperativo; o corpo que encontra-se fora da normatização pedida. O conceito é que, ao domesticar o corpo, o aluno se torne obediente e acessível às regras, que possa assumir sua posição de receptor. No entanto, como fazer com que esse processo dê certo? Como fazer com que seja facilitado tornar o aluno-problema um aluno maleável, um aluno bom? A resposta é quase instantânea sob o viés individualizante: Medicalizando.

4. O PERIGO DO DISCURSO MÉDICO-CIENTÍFICO

Ao compreender o fracasso escolar como sendo um problema de saúde e não de educação, introduzimos a lógica individualizante, de medicalização; lógica que deve ser pensada criticamente enquanto há inserção de programas de diagnósticos e tratamentos para os estudantes que são vistos por essa perspectiva (VIÉGAS, 2014). A lógica medicalizante surge como ideia de normalidade e se reproduz através do mercado; onde o objetivo é a alienação; então “[...] o funcionamento do corpo e das maneiras de viver consagrou-se e atrelou-se ao que mais gera valor em nossa sociedade: o capital. Estar a serviço do mercado, gerar capital e consumir são produções presentes no que é considerado normal” (MACHADO, 2014, p.96). Essa lógica busca formas que possam normatizar o indivíduo, levando ao fato de que a anormalidade encontrada é um problema a ser resolvido e, para esse tipo de solução, encontra-se a facilidade dos medicamentos, que tornam o indivíduo “maleável”, ou seja, capaz de se adequar ao sistema.

Os serviços de saúde, por sua vez, acabam entrando nessa lógica, que culmina em uma situação bizarra: ele deixa de atender quem efetivamente precisa para dar conta das demandas que chegam da escola e deveriam ser superadas pedagogicamente (COLLARES; MOYSÉS, 1996 *apud* VIÉGAS 2014, p. 130).

Através dessa lógica, nos tornamos meros consumidores e desenvolvedores de uma habilidade de levar a vida interiorizada e individualizada, “[...] como se uma vida saudável, normal, sem doença, limpa e livre de comportamentos doentios dependesse de escolhas individuais” (MACHADO, 2014, p.96). E, então, surgem (MACHADO, 2014) as novas práticas e relações do dia a dia, onde há a ampliação da norma, da individualização, do mercado, das farmácias, da química; há ampliação na busca pelas soluções imediatas que prevê a normalidade e repudia a anormalidade e, como se não bastasse, há aumento na “[...] intensa presença de medicação para aliviar a vida” (p.96).

É claro que, diante desse intenso crescimento do olhar medicalizante, surge a crítica em relação ao excesso do uso de medicação e psicofármacos, principalmente, quando se fala no perigo de uma proporção grande de crianças que estão sendo vítimas dessa lógica, sob determinação de normatizar a forma de vida na sociedade julgada anormal; é aí que o mundo “medicamentoso” se cria (MACHADO, 2014). “Nesse

campo, outros temas estão presentes, entre eles, a infância consumidora e a Educação tratada como produto lucrativo” (MACHADO, 2014, p.96). A educação virou comércio e a seleção busca rigorosamente os mais aptos em prol da demanda do mercado. É por esse processo que nossos alunos têm passado, dia após dia, enquanto sua voz está sendo silenciada, enquanto seu corpo está sendo formulado, normatizado, enquanto eles estão tendo que se adequar em um sistema totalmente inadequado.

Na escola é normal encontrarmos afirmações acerca de determinados alunos. Sempre há rótulos para cada um deles, ou seja, aquele que é quieto, que não levanta, não se mexe, não conversa e não arruma problemas, apenas escuta o que o professor tem a dizer, é conhecido como o aluno normal, o aluno bom; já aquele que é o oposto e que causa problemas é o ruim, o fracassado, o problemático. Comumente, a esses estudantes que incomodam que são vistos como problemáticos com problemas de comportamento, hiperatividade, déficit de atenção e que não aprendem, é aberto um amplo mercado de medicamentos para o tratamento do transtorno, embora saibamos que o principal diagnóstico é seguido pelo uso de um medicamento tarja preta, que tem como princípio ativo o cloridrato de metilfenidato, ou seja, a Ritalina (VIÉGAS, 2016).

Podemos começar a crítica sobre o uso desse medicamento com a própria bula; como aponta Viégas (2016), há possibilidades de causas de dependência física ou psíquica e “[...] não deve ser utilizado em crianças com menos de seis anos de idade, uma vez que a segurança e a eficácia nesse grupo etário não foram estabelecidas”(p.18). Viégas (2016) nos mostra, ainda, algo de maior atenção, quando na bula é dito que “alguns especialistas” recomendam que a criança fique alguns períodos sem o medicamento: “especialmente durante as férias escolares”.

Tal recomendação nos faz pensar sobre a finalidade do uso do medicamento, além de provocar a pergunta: que outro tipo de doença pode deixar de ser tratada durante o período em que a criança não frequenta a escola? Parece que temos adotado como prática corrente no Brasil dopar crianças que incomodam com medicamentos tarja preta. Qual é mesmo a finalidade do uso do medicamento? [...] que infância queremos? (VIÉGAS, 2016, p. 18).

Visando justificar o não aprender e a indisciplina na escola, nos deparamos com as organizações que se centram nos distúrbios e transtornos, assumindo a piora na qualidade da escola (SOUZA, 2010 *apud* VIÉGAS, 2014). Percebe-se aí um olhar medicalizante centrado apenas no sujeito, desconsiderando quaisquer aspectos

constituídos nas relações escolares, instituindo o individualismo e a questão biológica, onde, dessa forma, o aluno passa a ser o principal responsável pelo fracasso; “[...] se ele não aprende, tem dislexia, discalculia, disortografia etc. Se não se comporta, é hiperativo, desatento, tem transtorno opositor e desafiador ou síndrome das pernas inquietas” (VIÉGAS, 2014, p. 134).

Viégas (2014) introduz como análise das questões medicalizantes onde a população acaba por assumir exclusivamente a culpa com a demanda das dificuldades que se instalam no processo de escolarização, a chamada “cultura da medicalização” que afeta não apenas aos que dispõem de medicalização e tratamento, “[...] mas em todos nós, que aceitamos mais ou menos passivamente que a desigualdade social é reflexo de diferenças individuais” (p.135). E ainda afirma:

Ora, qualquer política de Saúde ou Educação deve se pautar no estudo aprofundado das pesquisas críticas ao olhar medicalizante, garantindo a problematização da voz ainda dominante, notadamente das ONGs e suas parceiras indústrias farmacêuticas, que são amarradas por interesses econômicos e politiqueros (VIEGAS, 2014, p. 136).

O conceito de lógica diante da medicalização está relacionado ao modelo de dominação, e a dificuldade de superação da reencarnação desse modelo se encontra quando o que pretendemos for também dominar (MACHADO, 2014). Torna-se um círculo vicioso, a lógica de domiciliar os corpos parte da tarefa de exercer poder sobre o outro, ou seja, há sempre um opressor por trás daquele que oprime e um oprimido por trás do opressor; e exercer poder sobre o outro é domesticar os corpos, submetê-los ao modelo de docilidade discutido por Foucault (1987); onde “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p. 163).

Através do diagnóstico, torna-se necessário “acalmar” o aluno, ou seja, dominá-lo. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, julgadas pelo educador, são encaminhados, constantemente, para realização de exames psicológicos, que quase sempre indicam algum indício que culpe o sujeito, e a escola (incluindo toda a sua estrutura escolar: professores, diretores, coordenadores) é a primeira a buscar um diagnóstico que possa fortalecer o seu julgamento, que possa evidenciar que o fracasso parte do aluno, pois o mesmo é portador dessas dificuldades (ASBAHR; LOPES, 2006).

Esses exames e diagnósticos geralmente indicam algum tipo de distúrbio mental nos alunos, ou seja, “[...] são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60). “E a credibilidade vem da condição do especialista, alçado à condição de único competente para dizer. É assim que a maioria dos laudos confirma queixas leigas e afirma que os solicitantes dos exames psicológicos querem ouvir” (PATTO, 2009, p. 408).

Dessa forma, os problemas de escolarização encontrados são por causa dos próprios alunos que, em suas diversas singularidades, não conseguem aprender; “[...] são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independente das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60). O especialista avaliador normalmente se limita a procedimentos técnicos de avaliação que norteiam acerca da pobreza, desconsiderando, ainda, condições institucionais em que são encontradas as dificuldades de aprendizagem (MOYSÉS; COLLARES, 1997 *apud* ASBAHR; LOPES, 2006). Esses profissionais não se dão “[...] conta de que um laudo pode marcar a vida de uma criança para sempre” (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60).

Quando domesticado, o corpo obedece, pois o opressor mantém o poder sobre ele. A lógica acaba aplicada com o objetivo de manter o poder sobre o outro. Quando se é discutido acerca dos padrões esquematizados e esperados no ambiente social, é importante pensar sobre a dominação dos corpos impregnada nesse discurso onde “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 163).

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Diante da dominação dos corpos, há de se analisar a forma de normalizar os que não atingem as metas estabelecidas, tornando-os iguais, padronizados. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Na disciplina, prevalece uma relação de obediência entre o poder e o corpo; um poder mantido sob penalidade, vigilância e opressão, sem que haja, necessariamente, algo concreto que denuncie essa relação, como exemplo, pode-se citar o olhar do opressor, o formato das janelas das salas de aula, no vidro na porta da sala, no andar do opressor pelos corredores, entre outros modelos panópticos criados e pensados para vigiar e punir (FOUCAULT, 1987).

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p. 164).

É através do olhar que julga anormalidade e um modo de vida fora do padrão pré-estabelecido que se percebe que “[...] a concepção produzida historicamente de que os especialistas é que entendem o que é melhor para uma vida, a farta distribuição e venda de remédios em uma sociedade em que Educação e Saúde se tornaram negócio financeiro [...]” (MACHADO, 2014, p. 98).

A forma como as pessoas são vistas é a maneira como são julgadas, e é através desse olhar que encontram-se as diferenças que, se estão fora do padrão da normalidade, são julgadas incomuns, tornando o outro anormal, e o tornando vítima da dominação dos corpos, “[...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p.163) e pela padronização fortemente presente na sociedade.

Essa forma de pensar e agir em que o outro é tido como anormal, equivocado e fora de um padrão de normalidade está presente no campo social, na constituição da subjetividade na criação de práticas institucionais. [...] na maneira como falamos e escrevemos sobre os outros (MACHADO, 2014, p.98).

O poder exercido sobre os corpos é para criar o comportamento padronizado na sala de aula. Os modelos utilizados pela classe dominante têm o objetivo de formar sujeitos disciplinados, sujeitos soldados, algo que é fabricado, domado (FOUCAULT, 1987). Há um modelo de aluno a ser aplicado e esse modelo é usado para se aplicar em outros corpos, como quando um aluno é parabenizado na frente dos outros pelo bom comportamento; está posto o modelo, o aluno ali já sabe qual modelo seguir, o aluno ali já tem seu corpo sendo usado. E então há problema quando existem alunos que não se enquadram nesse jogo de poder, quando alguns alunos não podem ser julgados pelo bom comportamento são rotulados como os incapazes, hiperativos, anormais; tornam-se os alunos-problema, aqueles que têm que ser disciplinados à força, portanto recorrem à medicalização; o modo mais fácil e rápido.

Um dos distúrbios escolares mais encontrados no processo de escolarização é o (TDAH), como aqui já citado. Julgado ser o “carro-chefe” da “psiquiatria infantil” por Lima (2016), o transtorno virou um “[...] 'diagnóstico escolar', já que a sala de aula é o principal palco onde realizam as demandas de tenacidade e autocontrole, necessárias para os imperativos de desempenho e eficácia” (p. 67). O TDAH, segundo Lima (2016), geralmente é associado ao TOD (Transtorno Opositivo Desafiador) que é ligado ao conceito da criança que desobedece às regras que os adultos impõem, com uma postura rígida e desafiadora, comportamento direcionado a raiva, irritação e humor rancoroso ou vingativo. Se existem crianças assim? Claro, afirma o autor, mas questiona: “[...] todas elas teriam um distúrbio psiquiátrico?” e “[...] o problema estaria na criança, que seria portadora de dois transtornos, ou na classificação, que cria fronteiras artificiais entre categorias puramente descritivas?” (p. 68).

A relação entre a criança e seu meio não são levados em conta? Normal e patológico são justamente essas relações entre a criança e seu meio social de convívio de forma que “[...] não faz sentido discutir esses conceitos e suas aplicações sem que o ambiente seja levado em conta” (LIMA, 2016, p. 69). É importante pensar sobre alguns

conceitos de normalidade que Lima (2016, p. 70) denomina como Síndrome da Criança Normal, ou seja, para que a mesma seja considerada normal, precisa estar dentro desses 10 padrões, (são 26, porém citarei apenas 10):

I- Está sempre atento a detalhes, não cometendo erros por omissão em atividades escolares ou outras.

II- Não desacata nem se recusa a obedecer a solicitações ou regras dos adultos.

III- Não abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.

IV- Tem facilidade para organizar tarefas e atividades.

V- Não tem problemas para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.

VI- Nunca adota um comportamento deliberadamente incomodativo.

VII- Não evita, não demonstra ojeriza, nem reluta em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa).

VIII- Não costuma mostrar-se suscetível ou irritar-se com facilidade.

IX- Escuta com atenção quando lhe dirigem a palavra.

X- Não perde coisas necessárias para tarefas e atividades (p. ex., brinquedos, tarefas, escolares, lápis, livros ou outros materiais).

Partindo desse pressuposto, apenas as crianças que estão dentro desses conceitos são consideradas normais. Afinal, tirando essas crianças, que sobram?

As crianças perdem o direito de ser crianças, enquanto as remetemos a um estado de adulto em miniatura (ARIÈS, 1981) com obrigações e regras sem sentido, que não pode falar a qualquer momento, não pode se mexer quando quiser, não pode isso, não pode aquilo. Essas crianças, além de serem consideradas anormais e submetidas a diagnósticos e tratamentos, vivem sob pressão, deixando de lado a infância que deveriam estar aproveitando. Para Lima (2016), dessa forma, somos apresentados a uma “[...] não-criança”, afinal “que ideia de normalidade nós adultos – sim, porque não são as crianças que elaboram os critérios diagnósticos da psiquiatria –, estamos impondo aos nossos filhos, netos, pacientes, alunos?” (p. 71).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber uma série de eventuais causas que nos levam à evasão escolar e às inúmeras queixas escolares. Como um círculo vicioso, afinal, há sempre um opressor por trás daquele que oprime e um oprimido por trás do opressor (FOUCAULT, 1987) e a dificuldade de superar essa lógica se estabelece quando o objetivo for também dominar (MACHADO, 2014).

A questão de suma importância decai para o fato de como a escola é pensada, “[...] sua arquitetura, que mais se assemelha a um aparelho do sistema prisional; a forma centralizada de gestão, na qual domina a burocratização da vida escolar e a implantação autoritária de políticas educacionais, sem reconhecer a complexidade do chão da escola” (VIEGAS, 2016, p. 15); e de como a formação de professores tem sido precarizada, com “[...] o desrespeito crônico à profissão docente, revelado pelos baixos salários, formação precária e pouquíssima possibilidade de escuta de suas demandas, reivindicações, bem como de suas sugestões e experiências concretas [...]” (VIEGAS, 2016, p. 15) e levada a ignorar tais questões que são fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

Também têm sido ignoradas questões que possam discutir “[...] o engessamento da vida escolar, que tem sufocado a criação de novas formas de conduzir o processo de escolarização e o preconceito em relação aos pobres “[...] que vem reforçando a estigmatização da criança pobre e de sua família” (VIEGAS, 2016, p.15) nos levando ao conceito estabelecido por Patto (1988) sobre a “teoria da carência cultural”; onde a população pobre é considerada incapaz de obter sucesso no que diz respeito ao processo de escolarização e, conseqüentemente no mundo do trabalho.

Entender a educação como ação que seleciona os mais aptos de acordo com a demanda do mercado, é voltar à estaca zero, retornando ao pensamento normalizador e que contribui para a rotulação de alunos que não se enquadram no sistema de ensino, expandindo as queixas escolares.

É essencial entender também, que quando se fala de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, tem-se uma ligação direta do processo de aprendizagem e “[...] erros fazem parte do processo, e a forma que cada um encontra para refletir sobre eles pode ser diferente [...] Mas se não conseguirmos olhar quais os acertos, o que já houve de avanços, ficamos apenas nas falhas” (EDUCAÇÃO & SAÚDE, 2015, p. 23).

É possível pensar, desta forma, o quanto são muito mais analisados os erros encontrados que os acertos, levando, assim, a uma busca incansável por culpados. “Não

seria interessante mudar a lógica da culpa para a busca de possibilidades de compreensão dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e ampliar as intervenções e ações na escola?” (EDUCAÇÃO & SAÚDE, 2015, p.24).

Portanto, consideramos fundamental refletirmos sobre um modelo de ensino que enfatize o sentido, o significado e não a “decoreba” de conteúdos, conforme preconizado por muitos teóricos da corrente contra hegemônica da psicologia e da educação. Precisamos de um modelo de ensino que entre em contato com a realidade da criança, permitindo relações e interações com seu meio. Um ensino que faça sentido, que seja interdisciplinar e que permita que o aluno realize ligações, transformando sua realidade em uma visão de mundo ampla e crítica. Em última instância, precisamos e queremos um ensino que se oponha ao praticado hegemonicamente nas escolas hoje, que busca uniformidade de métodos pressupondo uniformidade/ padronização de pensamento/ comportamento dos alunos. Precisamos e queremos um modelo que não priorize a demanda do mercado, que repudie a lógica medicalizante atrelada ao discurso de culpabilização do indivíduo, como se seu aprendizado dependesse apenas e inteiramente dele.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: **Zahar Editores**, 1981.

ASBAHR, F.S.F; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, [s. l.], 17(1), p. 53-73, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf> >. Acesso em: 20 de Junho. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 288 p. 1987.

FRANCO, A. F. “Então podemos tentar a superação do fracasso escolar?” – A gestão da educação pela humanização. Ribeirão Preto: **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 7, p. 251-263, 2009.

GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Fórum sobre

Medicalização da Educação e da Sociedade. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia, 1ª ed., Fev. 2015.

LIMA, R. C. et al. Psiquiatria infantil, medicalização e a síndrome da criança normal. *In* Conversações em Psicologia e Educação. **Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.]**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5º Região, 2016.

INSFRÁN, F. F. N. **Formação docente X reprovação discente: o caso Angra dos Reis**. 2003. 58 f. Monografia de conclusão de curso (Pós-graduação *Lato-sensu* em Avaliação Educacional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2003. [Orientadora: Marly de Abreu Costa].

MACHADO, A. M. Exercícios de superação da lógica da medicalização. Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito? [et al] Organizadoras. Salvador: **EDUFBA**, 2014.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. São Paulo: **Cad. Pesq.**, 1988. Disponível em: <<http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>>. Acesso em: 15 de Agosto. 2016.

PATTO, M. H. S. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência. Dossiê "Psicologia, Violência e o Debate entre Saberes". Ribeirão Preto: **Temas em Psicologia.**, v. 17, n. 2, p. 405 – 415. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200012>. Acesso em: 29 de Junho. 2016.

POTTKER, C. A; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. São Paulo: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, Maio/Ago. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0219.pdf>>. Acesso em 4 de março de 2016.

VIÉGAS, L. S. *et al* Direitos humanos e políticas públicas medicalizantes de Educação e Saúde. *In* Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito? Organizadoras. Salvador: **EDUFBA**, 2014.

VIÉGAS, L. S. et al. Novos modos de atendimento à queixa escolar. *In* Conversações em Psicologia e Educação. **Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.]**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

A INCIDÊNCIA DE LEUCEMIA MIELÓIDE CRÔNICA

Alanny Cristine Dos Santos Pinheiro ¹, Leonardo Guimarães De Andrade¹, Marcelle Rodrigues Machado Raposo¹.

1-Universidade Iguazu- UNIG

Autor Correspondente:

Leonardo Guimarães De Andrade

E-mail: leonard.gui@hotmail.com

RESUMO

A Leucemia Mielóide Crônica (LMC), cuja a incidência é um a dois casos para cada 100 mil habitantes por ano, representa de 15% à 20% das diversas leucemias. É uma doença mieloproliferativa crônica, onde a característica é leucocitose com desvio à esquerda, esplenomegalia, plaquetas aumentas e a presença do cromossomo Philadelphia (Ph) onde o mesmo é resultado de uma translocação recíproca entre os braços longos dos cromossomos 9q34 e 22q11 dando origem a proteína híbrida BCR-ABL que apresenta uma atividade tirosina quinase. A proteína BCR-ABL é presente em todos os portadores da leucemia mielóide crônica. O neogene transforma a célula hematopoiética normal em células malignas e apresenta uma mieloproliferação contínua que resulta em proliferação celular e inibidores da apoptose. A LMC é um distúrbio progressivo com três fases. O diagnóstico é realizado durante a fase crônica. A fase acelerada é caracterizada pela contagem de leucócitos que responsivos à terapia. A crise blástica é caracterizada pela rápida proliferação de células blásticas e pouca resposta à terapia. O transplante de células-tronco hematopoiéticas era a terapia de escolhas antes dos inibidores de tirosina quinase que são considerados a primeira linha de tratamento.

Palavras-Chave: Leucemia Mielóide Crônica, Cromosso Philadelphia, Proteína BCR-ABL, Transplante.

ABSTRATC

Chronic Myeloid Leukemia (CML), whose incidence is one to two cases per 100,000 inhabitants per year, represents 15% to 20% of the various leukemias. It is a chronic myeloproliferative disease characterized by left leukocytosis, splenomegaly, increased platelets and the presence of the Philadelphia (Ph) chromosome where it is the result of a reciprocal translocation between the long arms of chromosomes 9q34 and 22q11 giving rise to A BCR-ABL water protein that exhibits tyrosine kinase activity. BCR-ABL protein is present in all carriers of chronic myeloid leukemia BCR / ABL neogene transforms the normal hematopoietic cell into malignant cells and exhibits a continuous myeloproliferation that results in cell proliferation and inhibitors of apoptosis. CML is a progressive disorder with The diagnosis is usually performed during the chronic phase. The accelerated phase is characterized by counting of leukocytes that are responsive to therapy. The blast crisis phase is characterized by rapid proliferation of blast cells and poor response to therapy. Hematopoietic stem cell transplantation was the therapy of choice prior to tyrosine kinase inhibitors.

Key words: Chronic Myeloid Leukemia, Philadelphia Chromosome, BCR-ABL Protein, Transplant.

1. INTRODUÇÃO

Com base nos estudos do Relatório de Câncer Mundial 2014 da Agência Internacional de Pesquisar sobre o Câncer (Iarc), e da Organização Mundial da Saúde (OMS), é concludente que o câncer é um problema de saúde pública, em especial nos países em desenvolvimento, onde é esperado que, nos próximos anos, a expectativa do câncer nos residentes corresponda a 80% dos mais de 20 milhões de casos novos estimados para 2025 (Agência INTERNACIONAL de Pesquisar sobre o Câncer –Iarc, 2016).

Quando se fala a palavra câncer, faz-se referência a um conjunto de mais de cem tipos de doenças que acometem a população. Diferentemente das doenças infectocontagiosas e das doenças degenerativas em geral, o câncer destaca-se pela formação de um tecido constituído por células autônomas com habilidades e capacidades bem diferentes das que o antecederam. A possibilidade de invasão tecidual e metástase são marcas reconhecidas das neoplasias malignas (JÚNIOR *et al.*, 2014).

A maioria das doenças malignas, independentemente do tipo, aparece como decorrência de uma série de mutações em uma célula progenitora que acarreta na perda do controle do crescimento, diferenciação e apoptose, procedendo em uma transformação maligna. A lista e sequência de transformações frequentemente identificados em certo tipo de câncer parecem variar muito entre doentes diagnosticados com um mesmo tipo de câncer. Com isso faz com que o diagnóstico e prognóstico fundamentados nas irregularidades genéticas sejam complexas para a maior parte das enfermidades malignas, todavia há restrições para este modelo e uma delas é a Leucemia Mielóide Crônica (LMC) na qual uma única mutação é suficiente para causar a transformação leucêmica total. Um grande número de alterações fisiopatológicas é originada pela leucemia, cujo começo pode acontecer dias ou semanas antes do seu diagnóstico. Dentre as quais, destacam-se a anemia, neutropenia, trombocitopenia, febre, sangramentos, dor osteo articular, fadiga e dispneia (GOLDMAN & AUSIELLO, 2005; LOPES, 2009).

Depois de instalada, a doença progride rapidamente, exigindo que o tratamento seja iniciado logo após o diagnóstico e a classificação da leucemia. Logo nessa situação, a terapêutica tem por objetivo destruir as células leucêmicas para que a medula óssea volte a produzir células normais (INCA, 2016).

A Leucemia Mielóide Crônica é uma enfermidade proliferativa do sistema hematopoiético caracterizado por uma superprodução de células da linhagem granulocítica, especialmente de células da linhagem granulocítica, especialmente neutrófilos e ocasionalmente monócitos, resultando em acentuada esplenomegalia e elevada leucometria (KEATING *et al.*, 2005).

Cerca de 90% dos pacientes diagnosticados com LMC apresentam um “marcador” denominado cromossomo Philadelphia (Ph) na maioria das metáfases celulares da medula óssea (NOWELL, 1960). O cromossomo Ph deriva da translocação entre os respectivos braços longos dos cromossomos 9 e 22, t(9;22) (q34;11). Como decorrência desta translocação molecular, decorre uma fusão originando o gene BCR-ABL que codifica uma proteína constitutivamente ativa, a tirosina quinase BCR-ABL (DRUKER *et al.*, 2007; CORTES *et al.*, 2009).

O neogene BCR/ABL transforma a célula malignas e apresenta uma mieloproliferação contínua que resulta em proliferação, alteração da adesão celular progenitora às células estromais e à matriz extracelular, conferindo resistência à apoptose celular independente de agentes indutores (MONTENEGRO *et al.*, 2008).

Sob o ponto de vista epidemiológico, a LMC 15% de todas as leucemias e ocorre entre um a dois casos para cada 100 mil habitantes/ano. A mediana de idade ao diagnóstico é de 55 a 60 anos, com menos de 10% dos casos em pacientes com menos de 20 anos. Nos últimos anos, ocorreu uma diminuição do número pacientes com idade superior a 60 anos, provavelmente porque muitos dos relatos da literatura são estudos clínicos onde ocorre uma exclusão dos pacientes mais idosos (BORTOLHEIRO & CHIATTONE, 2008).

As tirosino quinase tornaram-se um foco importante no desenvolvimento de drogas alvo em Oncologia. A primeira molécula a efetivamente demonstrar o potencial dos inibidores de tirosina quinase (ITK) foi o Mesilato de Imatinibe (MI) que tem como alvo o BCR-ABL e C-KIT, entre outras (FERREIRA & ROCHA, 2010).

O marcador C-KIT (CD117) é um importante sinalizador da parte superficial da célula que é utilizado para identificar determinados tipos de células hematopoiéticas oriunda da medula óssea. (LEONG *et al.*, 2008). O marcador é um receptor tirosino quinase tipo III, que quando ativado forma um dímero. Este dímero possui atividade tirosino quinase intrínseca, uma vez ativo promoverá fosforilação e consequente ativação de moléculas de transdução. O receptor tirosino quinase C-KIT é expresso em células estaminais hematopoiéticas e que origina outras em vários tecidos não-hematopoiéticos. No sistema hematopoiético, C-KIT é essencial para a proliferação, sobrevivência e diferenciação (EDLING & HALLBERG, 2007).

O surgimento do inibidor da tirosino quinase Mesilato de Imatinibe, representou um grande progresso, uma vez que provocar altas taxas de resposta citogenética e molecular. Essa medicação foi revolucionária, pois tornou as práticas tidas como modelo antigas. Apesar do transplante de medula óssea (TMO) ser o único tratamento capaz de promover a cura da doença, a sua indicação foi reduzida consideravelmente como terapêutica de primeira linha após o MI. Atualmente, há um consenso universal na utilização do MI como primeira linha (SOUZA & PAGNANO, 2004).

Como o passar do tempo foi notado que alguns portadores da leucemia mieliode crônica eram resistente ao tratamento de escolha então novas moléculas de inibidores da enzima tirosino quinase foram sintetizadas do BCR/ABL e que é indicado para o tratamento de segunda linha para as fases crônicas e aceleradas que são: o Dasatinibe e o Nilotinibe (BRASIL, 2013)

2. DESENVOLVIMENTO

A palavra câncer, tem origem do grego *karkinos* (caranguejo), significa segundo o Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, neoplasia, um novo tecido que destrói as partes onde se desenvolve, tornando-lhes o lugar e tendendo a se generalizar. Sinônimo de doença devastadora e que traz grande sofrimento (JÚNIOR *et al.*,2014).

Historicamente, Fósseis de até 8.000 a.C. acometidos por tumores ósseos (osteossarcomas) puderam ser identificados, tanto em animais como em humanos. Ossos com lesões líticas e fraturas patológicas da mesma forma fazem parte de achados da pré-história, o que comprovar que o câncer não é uma doença exclusiva da era atual (JÚNIOR *et al.*, 2014).

Hipócrates, o pai da medicina, que viveu entre 460 e 377 a.C., utilizou pela primeira vez a palavra câncer ao retratar tumorações que pareciam invadir os tecidos vizinhos de modo parecido com patas de um crustáceo. O aspecto de “caranguejo” dos abscessos chamou a sua atenção (BARRACA FF *et al.*, 2000).

Câncer é o nome dado a um conjunto de mais de 100 doenças que têm em comum o crescimento desordenado maligno de células que invadem os tecidos e órgãos, podendo espalhar-se (metástase) para outras regiões do corpo. Dividindo-se rapidamente, estas células tendem a ser muito agressivas e sem controle, determinando a formação de tumores (acúmulo de células cancerosas) (INCA, 2016).

De todos os casos, 80% a 90% dos cânceres estão associados a fatores ambientais. Alguns deles são bem conhecidos: o cigarro pode causar câncer de pulmão, a exposição excessiva ao sol pode causar câncer de pele, e alguns vírus podem causar leucemia. Outros estão em estudo, como alguns componentes doBs alimentos que ingerimos, e muitos são ainda completamente desconhecidos (INCA, 2016).

Os fatores de risco ambientais de câncer são denominados cancerígenos ou carcinógenos. Esses fatores atuam alterando a estrutura genética (DNA) das células (INCA, 2016).

No Brasil é a segunda causa de morte por doença, apenas superada pelas enfermidades cardiovasculares (JÚNIOR *et al.*,2014). A incidência do câncer, é significativa quando confrontada a valores internacionais, também expõe um perfil próprio, diferente do observado em outros países. Constata-se, por exemplo, a existência concomitante de tumores típicos das áreas pouco desenvolvidas, com aqueles de elevada incidência em países desenvolvidos, fruto da coexistência de fatores de risco clássicos e

modernos, aos quais a população brasileira se encontra exposta (PARKIN & MUIR, 1992).

As alterações que originam as doenças oncológicas podem ocorrer em genes especiais chamados de proto-oncogenes, que a princípio são inertes em células normais. Quando ativados, os proto-oncogenes transformam-se em oncogenes que são responsáveis pela neoplasia (SPENCE & JONHSTON, 1996).

Estas células diferentes são, classificadas como cancerosas e no caso das leucêmias como clone leucêmico. Os proto-oncogenes são genes que operam no controle positivo adequando a divisão celular, apoptose e diferenciação celular e que por meio de alterações genéticas podem transformar-se em oncogenes. Eles também são responsáveis por codificar fatores de crescimento, receptores de membrana e proteínas de ligação ao DNA. Já os genes mutados são responsáveis por transformar as células normais em leucêmicas. As células modificadas passam então a agir de forma diferente das normais, multiplicando-se de modo descontrolado e conseqüentemente chegando a outros órgãos do organismo, distante do local de origem, constituindo as metástases (SPENCE & JONHSTON, 1996).

O Instituto Nacional de Câncer (Inca) publicou uma tabela com as estimativas de novos casos para o ano de 2016.

TABELA 1: Estimativas para o ano de 2016 das taxas brutas de incidência por 100 mil habitantes e do número de casos novos de câncer, segundo sexo e localização primária.

Tabela 1: Estimativa dos Casos Novos*

| Localização Primária da Neoplasia Maligna | Homens | | | | Mulheres | | | |
|--|----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
| | Estados | | Capitais | | Estados | | Capitais | |
| | Casos | Taxa Bruta | Casos | Taxa Bruta | Casos | Taxa Bruta | Casos | Taxa Bruta |
| Próstata | 61.200 | 61,82 | 14.480 | 64,93 | - | - | - | - |
| Mama Feminina | - | - | - | - | 57.960 | 56,20 | 18.970 | 79,37 |
| Colo do Útero | - | - | - | - | 16.340 | 15,85 | 4.520 | 19,07 |
| Traqueia, Brônquio e Pulmão | 17.330 | 17,49 | 4.430 | 20,59 | 10.890 | 10,54 | 3.230 | 13,49 |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Cólon e Reto | 16.660 | 16,84 | 5.580 | 25,80 | 17.620 | 17,10 | 6.230 | 25,95 |
| Estômago | 12.920 | 13,04 | 3.140 | 14,54 | 7.600 | 7,37 | 2.180 | 9,07 |
| Cavidade Oral | 11.140 | 11,27 | 2.810 | 12,95 | 4.350 | 4,21 | 1.230 | 5,04 |
| Laringe | 6.360 | 6,43 | 1.590 | 7,50 | 990 | 0,94 | 320 | 0,97 |
| Bexiga | 7.200 | 7,26 | 2.110 | 9,79 | 2.470 | 2,39 | 830 | 3,21 |
| Esôfago | 7.950 | 8,04 | 1.450 | 6,75 | 2.860 | 2,76 | 610 | 2,27 |
| Ovário | - | - | - | - | 6.150 | 5,95 | 2.150 | 8,92 |
| Linfoma de Hodgkin | 1.460 | 1,46 | 460 | 1,74 | 1.010 | 0,93 | 400 | 1,33 |
| Linfoma não Hodgkin | 5.210 | 5,27 | 1.560 | 7,15 | 5.030 | 4,88 | 1.670 | 7,02 |
| Glândula Tireoide | 1.090 | 1,08 | 350 | 1,27 | 5.870 | 5,70 | 1.800 | 7,46 |
| Sistema Nervoso Central | 5.440 | 5,50 | 1.290 | 5,86 | 4.830 | 4,68 | 1.260 | 5,20 |
| Leucemias | 5.540 | 5,63 | 1.370 | 6,38 | 4.530 | 4,38 | 1.180 | 4,88 |
| Corpo do Útero | - | - | - | - | 6.950 | 6,74 | 2.530 | 10,47 |
| Pele Melanoma | 3.000 | 3,03 | 840 | 3,86 | 2.670 | 2,59 | 740 | 2,96 |
| Outras Localizações | 51.850 | 52,38 | 11.940 | 55,45 | 47.840 | 46,36 | 11.850 | 49,33 |
| Subtotal | 214.350 | 216,48 | 53.400 | 245,63 | 205.960 | 199,57 | 61.700 | 257,55 |
| Pele não Melanoma | 80.850 | 81,66 | 17.340 | 80,90 | 94.910 | 91,98 | 21.750 | 91,65 |
| Todas as Neoplasias | 295.200 | 298,13 | 70.740 | 326,51 | 300.870 | 291,54 | 83.450 | 348,99 |

*Números arredondados para 10 ou múltiplos de 10.

Fonte: Ministério da Saúde- Inca 2016

3. METODOLOGIA

Para a elaboração da presente revisão bibliográfica as seguintes etapas foram percorridas: introdução e objetivos, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos, definição das informações a serem extraídas dos artigos selecionados, fundamentação teórica e por fim as considerações finais do trabalho denotado.

As informações foram retiradas de bases de dados bibliográficos, pesquisados no site do Ministério da Saúde, nos bancos de dados Medline/PubMed, Scielo, Scirus, e Science Direct e Portaria Nº 1.219, de 4 de novembro de 2013/MS.

Trabalhos foram selecionados e os critérios de inclusão dos artigos definidos, inicialmente, para a presente revisão bibliográfica foram: artigos publicados em português e línguas estrangeiras com os resumos disponíveis nas bases de dados selecionadas, no período compreendido entre 1986 – 2017; artigos publicados onde a metodologia adotada permitisse obter evidências fortes que retratassem procedimentos, tratamentos, intervenções ou diretrizes, na Evolução da Leucemia Mielóide Crônica frente à terapia com Inibidores de Tirocino quinase.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura pelo tratamento individualizado e com o menor risco de efeitos indesejáveis ou colaterais sempre foi uma meta dos médicos e farmacêuticos. Com isso têm sido pesquisadas novas formulações farmacêuticas com o intuito de aumentar a eficácia e diminuir a toxicidade dos medicamentos, como é o caso dos inibidores de tirocino quinase em relação a neoplasia. Entretanto os estudos dirigidos com abordagem genética de doentes foram poucos explorados. A descrição da sequência completa do genoma humano trouxe perspectivas de aplicações potenciais das informações do genoma, transcriptoma e proteoma para o estudo de novas moléculas terapêuticas e da possibilidade, em um futuro breve, de uso da medicação individualizada. Atualmente tem-se estudados novos inibidores da tirocino quinase do BCR-ABL, para que combatam a mutação de genes como o T315I, tais estudos são para descobrir inibidores de terceira linha e com isso poderemos até achar a cura da leucemia. Mas para que isso aconteça é necessário bastante estudos minuciosos para que não ocorra nenhuma seqüela em indivíduos que venham a tomar esses inibidores de terceira linha para tal enfermidade. Proponhamos sim achar a cura por completa dessas mutações de genes que são resistentes as medicações atuais, isto é, aos inibidores de tirocino quinase de primeira e segunda linha. Para que isso tudo ocorra em um futuro próximo, precisamos aprofundar mais as nossas pesquisas e estudos nos inibidores de tirocino quinase, sendo esses inibidores que podem ser a chave da cura para a leucemia.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA INTERNACIONAL de Pesquisa sobre o Câncer- IARC-2010.

BARACA FF *et al.* **Cancerologia atual: um enfoque multidisciplinar**. São Paulo: Roca, 2000. P3-10

DRUKER, B. J.; *et. al.* Five-year follow-up of patients receiving imatinib for chronic myeloid leukemia. **N Engl J Med**. 355(23):2408-17, 2006. Comment in: **N Engl J Med**. 356 (17):1780; author reply 1780, 2007.

EDLING, C. E.; HALLBERG, B. "c-Kit--a hematopoietic cell essential receptor tyrosine kinase". *Int. J. Biochem. Cell Biol.* 39 (11): 1995–8, 2007.

FERREIRA, C. G.; ROCHA, J. C. **Oncologia molecular**. ed. 2. Editora Atheneu, São Paulo, 2010.

GOLAN, D. E. *et al.* **Princípios de Farmacologia. A base fisiopatológica da farmacoterapia**. Guanabara Koogan, 3ª edição, 2009.

HÉZIO JADIR FERNANDES JÚNIOR, GELSON BATOCCHIO E MARIA DO SOCORRO NÓBREGA LESSA- **Dissecando e desmitificando o câncer: câncer-uma visão multiprofissional**, 2ª edição, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (Brasil). **Estimativa 2010**: incidência de câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA; 2016.

KEATING, M. J; KANTARJIAN, H. **LEUCEMIAS CRÔNICAS**. IN: GOLDMAN, L.; AUSIELLO, D. (Org.). *Cecil: tratado de medicina interna*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. P.1331-1336.

LEONG, K. G.; WANG, B. E.; JOHNSON, L.; GAO, W. Q. "Geração de próstata a partir de uma única célula-tronco adulta" *Nature* 456 (7223): 804-8. Outubro, 2008.

PARKIN, D. M.; MUIR, C. S. **Cancer incidence in five continents. Comparability and quality of data**. *IARCSci Publ.* 120:45-173, 1992.

PORTARIA Nº 1.219, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2013, Ministério da Saúde.

SOUZA, C. A.; PAGNANO, K. **Os desafios no tratamento da leucemia mielóide crônica na era do mesilato de imatinibe.** Rev. Bras. Hematol. Hemoter, v. 26, n. 4, p. 282-284, 2004.

SPENCE, R. A. J.; JONHSTON, P. G. Em Oncology; Jonhston, P. G. ed; Oxford University Press: Oxford, Chabner, B. A.; Longo, D. L. **Em Cancer chemotherapy and biotherapy**; 2a. ed., Lippincott-Raven: Filadélfia, , 2001.

TERESA CRISTINA BORTOLHEIRO, CARLOS S. CHIATTONE. **Leucemia mielóide crônica : historia natural e classificação**, 2008.

VANDERLEIA DA S. MONTENEGRO, VERA MARIA VALPORTO O. DOS SANTOS, MELISSA VEITH. **Análise citogenítica na leucemia mielóide crônica**, 2008.

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA POR PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Mariana Garcia de Miranda¹ e Helenice Maia¹.

1- Universidade Estácio de Sá – UNESA

2- Universidade Estácio de Sá – UNESA e Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Autor Correspondente:

Helenice Maia

E-mail: helemaia@uol.com.br

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar os significados atribuídos à formação pedagógica por docentes que atuam em escolas públicas municipais, tendo sido fundamentado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012). A pesquisa foi realizada em três escolas e com 30 professoras, sendo a elas aplicado um teste de evocação de palavras com justificativa e um questionário cujas respostas foram analisadas em seu conteúdo (BARDIN, 2010). Os resultados evidenciaram que as professoras associaram formação pedagógica à prática que se aprende no cotidiano escolar, nas situações emergentes de uma sala de aula. É provável, portanto, que a representação social de formação pedagógica dessas professoras esteja ancorada na prática docente, sendo ampliada a experiência vivida por elas, descartado o aprendizado adquirido na formação inicial e distorcidos tanto as políticas públicas, quanto os incentivos dados aos professores da Educação Básica, uma vez que, de acordo com elas, ambos não contribuem para enfrentar a realidade das escolas e a diversidade dos alunos. A formação pedagógica é configurada na vivência da docência e fora do contexto formativo: torna-se professor no viver da profissão.

Palavras-chave: Representações sociais. Formação pedagógica. Escolas Públicas. Professoras. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the meanings attributed to pedagogical training by teachers who work at municipal public schools, based on the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012). The research had three research centers, with 30 teachers, and a free word evocation test with justification and a questionnaire were applied. The collected material was analyzed in its content (BARDIN, 2010). Based on the results, it was verified that the teachers associated pedagogical training with the practice that is learned in everyday school life, in daily situations that happen in the classrooms. It is possible that the social representation of the pedagogical training of these teachers is anchored in the teaching practice, being amplified the experience lived by them, discarded the learning acquired in the initial formation and distorted both the public policies and the incentives given to the teachers of Basic Education: both do not contribute to face the reality of schools and the diversity of students. The pedagogical training, according to the teachers, is configured in the experience of teaching, outside the training context: someone becomes a teacher in the life of the profession.

Keywords: Social representations. Pedagogical training. Teachers. Public Schools. Elementary Education

1. INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia foi criado através do Decreto-Lei n. 1190, promulgado em de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) e, por meio deste documento, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tendo por finalidade habilitar docentes para lecionarem no ensino secundário e nas Escolas Normais (BRZEZINSKI, 1996). Caracterizava-se como um curso de bacharelado (Art. 48) que conferia ao bacharel que concluísse regularmente o curso de Didática, “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado” (Art. 49). A dupla função de formar bacharéis e licenciados constituiu o esquema conhecido como “3+1” adotado na organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia, onde o “1” se referia a formação pedagógica.

Nesta concepção normativa, o curso de Pedagogia acabava por dissociar o campo da ciência Pedagogia dos conteúdos de Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Importante destacar que, no bacharelado estudava-se principalmente as disciplinas voltadas aos Fundamentos da Educação, formando-se o técnico em Educação, cujas funções não eram muito claras. O conteúdo específico da

graduação em Pedagogia era trabalhado no curso de Didática e Práticas Educativas durante um ano pelos egressos que almejavam lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, quanto no segundo. O Decreto-Lei n. 9.092 (BRASIL, 1946) foi uma tentativa de substituir esse modelo por outro em que a formação para bacharéis e licenciados era realizada em quatro anos em faculdades de Filosofia. Os estudantes cursavam disciplinas fixas e obrigatórias nos três anos iniciais e no quarto ano disciplinas optativas e componentes curriculares destinados às discussões pedagógicas sob o título de Didática teórica e prática.

Nos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024 (BRASIL, 1961), não modificou muito a estrutura do curso de Pedagogia. Diversas normalizações foram apresentadas após a aprovação da lei, tais como: Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62, que indicou as disciplinas que comporiam o currículo mínimo do curso de Pedagogia, instituindo uma base curricular comum e uma parte diferenciada; Parecer CFE n. 292/62, que definiu a duração do curso de Pedagogia em quatro anos, três relativos à base comum e um destinado à Didática e Prática de Ensino e fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura; Parecer CFE n. 252/62, que estabeleceu que as matérias pedagógicas comporiam a parte da formação oferecida no antigo curso de Didática, além das disciplinas de Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino esta última sob a forma de Estágio Supervisionado, organização que abrangia os princípios de hierarquia e da concomitância das matérias e sua duração em semestres letivos; e Parecer CFE n. 12/67, que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio técnico.

Embora se tentasse a concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo específico, esta não se concretizou, permanecendo a formação de professores no modelo “3+1”, esquema que formava o técnico em Educação (bacharel) e o professor (licenciatura) que atuaria no magistério do Ensino Secundário e do curso Normal. Como resume Silva (1999, p. 14), “com base Lei n. 4.024, emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de n. 251/62, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de n. 292/62, que regulamenta as licenciaturas”.

No final da década de 1960 e início dos anos 70, novas e intensas discussões a respeito dos rumos da Educação brasileira ocorreram, que podem ser identificados por meio da Reforma Universitária, Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968) e na Reforma do Ensino Primário e Secundário, Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971). Nesse período, foram definidos os

especialistas que atuavam nos sistemas de ensino e suas funções, além dos conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia (Parecer CFE n. 252/1969 e Resolução CFE n. 2/1969).

O Parecer do CFE n. 252 (BRASIL, 1969) determinava que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de Pedagogia também habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para a docência no primário. Brzezinski (1996) chama a atenção para a permanência da fragmentação da formação, que se faz presente na divisão técnica do trabalho na escola e no distanciamento entre teoria e prática, e Scheibe e Aguiar (1999) para a divisão do curso em dois blocos: de um lado as disciplinas de Fundamentos da Educação e de outro as das habilitações específicas.

O Parecer n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1969 permaneceram em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Por quase 30 anos, o curso de Pedagogia objetivou formar docentes para atuarem nos cursos Normais e especialistas para atuarem nas escolas de 1º e 2º Graus. “A preparação do professor primário em nível superior figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional” (SCHEIBE, DURLI, 2011, p. 94).

Ao continuar traçando o percurso do curso de Pedagogia, é necessário lembrar que a partir da década de 1980, ocorreu uma ampla movimentação pela reformulação dos cursos de Pedagogia, sendo fundamental o papel da Comissão Nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador (CONARCFE) e da Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE) para o “redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial” (FREITAS, 2002, p. 139, grifo da autora). Nessa década, a necessidade de um profissional que interferisse e transformasse as condições da escola, da educação e da sociedade fortaleceu a concepção emancipadora da educação e da formação e contribuiu para a busca de superação entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Em 1983, durante o I Congresso Mineiro de Educação “foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 226), questão que foi retomada na década seguinte, associada à “ideia

de que não seria possível reformular os cursos de pedagogia independentemente das licenciaturas” (idem, p. 229).

Os anos de 1990, os cursos de Pedagogia passaram a formar exclusivamente o professor para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, rompendo “com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas” (ibidem, p. 229). A ênfase dada a essa formulação curricular gerou polêmica entre estudiosos que criticaram a base do curso por entenderem que as competências do pedagogo extrapolam o âmbito escolar formal, podendo também ser ampliadas para esferas mais amplas da Educação.

No início dos anos 2000, curso de Pedagogia foi estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aprovadas pela Resolução CNE/CP n. 01 (BRASIL, 2006), que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e definiu que a formação a ser oferecida no curso deveria abranger docência, gestão, avaliação de sistemas e avaliações de ensino em geral, assim como elaboração, execução, acompanhamento de programas e atividades educativas.

Em julho de 2015, foram apresentadas à sociedade novas DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica expressas no Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) que consubstanciou a Resolução CNE/CP n. 1, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que, por sua vez, definiu as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A utilização da Teoria das Representações Sociais é pertinente a este estudo por permitir compreender como um objeto (formação pedagógica) é compartilhado por um grupo (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), se modifica ou se transforma, ou seja, como o conhecimento que é elaborado pelo grupo e no grupo é por ele compartilhado, determinando “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regendo, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

2. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

Em 1961, quando apresentou sua teoria, Serge Moscovici contestou a Psicologia

Social Americana, propondo estudar novos conceitos capazes de prestar conta da realidade, não se limitando apenas a aspectos neurológicos, genéticos ou prioritariamente biológicos. O autor retomou o conceito de “representação coletiva” cunhado por Durkheim e o reelaborou ao considerar as representações como algo compartilhado pelos diferentes grupos sociais. Durkheim se limitava a fenômenos psíquicos e sociais, como as ciências, os mitos e a ideologia, sem a preocupação de explicar as diferentes formas de organizar os pensamentos. Para ele, os processos de organização do pensamento, ao se imporem e penetrarem nas consciências individuais, seriam difundidos, transformando-se em “representações coletivas” regidas por suas próprias leis.

Segundo o Moscovici (2012, p. 39), “o homem que não pensaria por conceitos não seria um homem, pois não seria um ser social, reduzido que estaria somente ao aspecto perceptivo individual, ele seria indiferenciado e animal”. Desse modo, ao tratar das representações sociais, o autor compartilha a ideia de uma sociedade heterogênea, na qual os grupos de indivíduos pensam diferentemente uns dos outros, influenciando na formação de condutas e na orientação das comunicações sociais.

Sua teoria propõe uma psicossociologia do conhecimento com participação da área sociológica sem descartar os processos cognitivos e subjetivos. O saber é apreciado como construção do sujeito e parte do princípio que as diferentes formas de se comunicar fornecem elementos considerados fundamentais na elaboração e compreensão do saber prático. Para Moscovici (1978) as representações sociais não são produto da sociedade como um todo, elas se constroem por meio da linguagem e influência dos diversos grupos sociais. Ele qualifica as representações sociais visando à superação da dicotomia entre o individual e o social, vislumbra o sujeito como ativo e o conhecimento em constante modificação.

As representações formam universos de opiniões que englobam classes, culturas e grupos. Cada universo de opinião apresenta três dimensões: 1) informação, é ela que organiza os conhecimentos de um grupo; 2) campo de representação, é o “conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações” (MOSCOVICI, 1978, p.69); e 3) atitude, que significa a orientação global em relação ao objeto da representação.

Moscovici (1978) defende que existem dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os reificados (da ciência) e os consensuais (do senso comum). Os universos consensuais respondem às questões que eclodem da conversação informal, sendo não necessário os conhecimentos científicos para respondê-las. Os

universos reificados se pronunciam através de conhecimentos científicos com rigor lógico e metodológico. Contudo, as representações sociais ocorrem com maior incidência no universo consensual, de onde são originados dois processos: objetivação e ancoragem, que estão logicamente articulados e garantem as três funções básicas de uma representação: incorporação do novo, interpretação da realidade e orientação dos comportamentos.

A objetivação consiste em codificar o excesso de significações pela materialização. Busca tornar real e concreto o que se encontra abstrato. Cristaliza as ideias, tornando-as objetivas por meio de um esquema conceptual. Naturalizar e classificar são duas operações essenciais deste processo: uma torna o símbolo real e a outra, o simbólico.

A ancoragem é a incorporação de algo considerado estranho que se associa a uma rede de categorias familiares, relacionando valores e práticas sociais. É um processo de familiarização do novo que se apresenta como verdade para certo grupo. Moscovici (2003, p. 62) explica que é “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. A objetivação e a ancoragem desenvolvem-se concomitantemente dando sentido à representação social, ao processo de assimilação e adequação de novos conceitos, sendo, portanto,

maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2003, p. 78)

Na mesma linha de construção, Jodelet (2001) muito contribuiu para a compreensão desses dois processos. No que se refere à objetivação, a autora distingue três fases: a construção seletiva, na qual o sujeito se apropria de algumas informações sobre o objeto retendo alguns critérios e ignorando outros; a formação do núcleo figurativo, que concretiza o objeto da representação condensando-o em uma imagem de fácil entendimento; e a naturalização, quando os elementos já foram condensados e compreendidos pelo grupo.

Para Jodelet (2001, p. 36), “a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e seus interesses”. A autora sinaliza três tipos de efeito desse processo: as distorções, em que alguns atributos do objeto podem se encontrar acentuados ou minimizados de acordo com os interesses do grupo; as suplementações quando são atribuídas ao objeto características que eles não possuem; e as subtrações, quando características do objeto são suprimidas.

Em relação à ancoragem, Jodelet (1990, citada por ALVES-MAZZOTTI, 2008) distingue três aspectos: atribuição de sentido, que corresponde a uma rede de significações em torno do objeto na qual ele é inserido e avaliado como fato social; instrumentalização do saber, considerando que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito que funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos; e enraizamento do sistema de pensamento, que significa que a integração da novidade se faz sempre um “já pensado” e, nesse processo alguns esquemas resistentes como a novidade pode prevalecer, modificando modelos de pensamento arcaicos.

Ela também distingue cinco características das representações sociais: 1) a representação social é sempre a representação de um objeto por um sujeito; 2) possuem caráter imaginante, estabelecendo relação entre o sensível e a ideia, percepção e conceito; 3) possuem caráter simbólico; 4) podem estar em construção; 5) possuem autonomia e criatividade. Ela considera que a articulação desse conjunto de elementos e relações pode ser condensada por meio das seguintes perguntas: Quem sabe? De onde sabe? O que sabe? Como sabe? Sobre o que sabe? Com que efeitos? Essas perguntas permitem chegar a três ordens de problemas interdependentes, teórica e empiricamente: (1) condições de produção e de circulação das representações sociais; (2) seus processos e estados; e (3) seu estatuto epistemológico.

No presente estudo adotaremos a abordagem processual, desenvolvida por Moscovici e ampliada por Jodelet, com o intuito de investigar e analisar as possíveis representações sociais construídas pelos professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental sobre formação pedagógica, para compreender como tais representações orientam suas práticas, concorrendo para a construção de uma realidade, qual seja o cotidiano da sala de aula.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A literatura aponta avanços e retrocessos sobre a formação docente e discute sobre a primazia de se articular aspectos teóricos e práticos num fazer significativo. A formação

inicial tem sido bastante questionada, pois esta ocorre não apenas no ingresso em ensino superior, considerando a prática como empiria, centrada na experiência do docente com a execução de receitas predefinidas. Nesta perspectiva, é considerado quase nulo o impacto da formação inicial na mudança da prática docente (ZEICHNER, 2013).

Portanto, torna-se evidente a necessidade da reflexão constante em relação ao trabalho docente que priorize não somente movimentos contínuos de ação, como também transformações calcadas em estratégias, procedimentos, atuação no fazer e no pensar da prática cotidiana do professor. Tozetto e Gomes (2010) argumentam que a prática reflexiva deve oferecer uma estrutura segura ao educador a fim de auxiliá-lo a tornar-se sujeito de seu próprio trabalho. De acordo com elas, é através da reflexão e do conhecimento tácito que se encontram soluções referentes aos conflitos da prática pedagógica, que requer inovações, autonomia e decisões sobre o processo ensino-aprendizagem. Disto decorre que, se algumas instituições ainda configuram seus currículos no modelo “3+1”, estes por muitas vezes podem estar consolidados em conteúdos distanciados do contexto social atual, cercados de contradições e divergências, podendo ser considerado este um dos fatores da ineficácia formação docente. Como afirma Gatti (2013-2014, p. 39) “a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca”.

De fato, cabe à formação inicial proporcionar ao futuro docente a aquisição dos conhecimentos específicos assim como os modos de ensiná-los. Saber somente o conteúdo torna-se insuficiente, sendo necessário ir além, promover a reflexão sobre o quê, para quê, porque e como ensinar, e principalmente, analisar qual será a devida contribuição para a formação do discente.

Com relação aos saberes pedagógicos, ao conceber a atividade docente como prática reflexiva e o professor como produtor de saberes, entendemos que esta ação é decorrente da interação entre teoria, prática e pesquisa sobre a prática, e que a prática profissional é a capacidade de refletir e produzir e não, simplesmente, aliar-se à mera aplicação de regras.

A formação pedagógica dos professores, segundo Saviani (2009, p. 150), “implica objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. O autor considera que a formação dos professores é atravessada por um dilema derivado de dois

modelos de formação docente: “aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (idem, p. 151). O primeiro se relaciona com conteúdos de domínio específico correspondente à disciplina que será lecionada e o segundo se refere ao efetivo preparo pedagógico-didático. Saviani (ibidem), afirma ainda que “tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo”.

Já Almeida e Pimenta (2014) distinguem a Didática Geral das Didáticas específicas considerando seus diferentes focos. A primeira se configura acerca de seus elementos estruturantes independentemente do conteúdo disciplinar e a segunda apresenta modos peculiares de ensinar, considerando suas especificidades e estruturas metodológicas. No entanto, como as autoras defendem, as duas dimensões se articulam à medida que se apropria o sentido da ação docente numa totalidade englobando os diferentes condicionantes que perpassam o saber escolar. Ao superar a desconstrução que circula no senso comum de que a teoria independe da docência e que o professor é reportado apenas como mero transmissor de conhecimentos, os saberes pedagógicos se aprimoram e garantem aos futuros docentes condições que permitem interpretar, compreender e agir diante da realidade concreta que se encontra o ensino em sua complexidade.

Pensar em formação pedagógica é pensar nos currículos dos cursos de Pedagogia que devem articular disciplinas e conteúdos com as reais demandas do contexto social. Gatti (2010) afirma “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. A fragmentação formativa é clara”.

As propostas curriculares apresentam disciplinas de conteúdos da área disciplinar em desequilíbrio aos conhecimentos relacionados à docência, sendo considerado um dos nós atuais da profissão. Pesquisas recentes realizadas por Sheibe (2007, 2008), Gatti e Nunes (2009) corroboram essa afirmação, confirmando que nas concepções formativas e nos currículos permanece a crença de que uma coisa é trabalhar os conhecimentos disciplinares com sua lógica, estrutura e modos próprios de investigação e outra é o conhecimento pedagógico, entendido como recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo. Para Soares e Cunha (2010), a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos limita a ação docente e promove dificuldades diversas no processo de ensinar e aprender.

O diálogo entre esses autores revela os impasses na formação docente a respeito das concepções formativas e curriculares em que a separação dos conhecimentos

específicos e pedagógicos acarreta uma visão segmentada dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas gerando uma formação genérica e insuficiente aos discentes. Os professores recém formados muitas vezes contam apenas com sua iniciativa pessoal e pouca ou quase nenhuma experiência profissional para ir construindo suas teorias que atualizam quando enfrentam as mais diversas situações no cotidiano da escola.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um questionário foi aplicado a 30 professoras que atuava em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro e que atendiam aos critérios estabelecidos: todas haviam cursado somente licenciatura em Pedagogia, trabalhavam nas escolas há pelo menos cinco anos e atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos docentes apenas em Pedagogia se justifica, pois ainda é possível constatar a pouca quantidade de estudos relativos à formação pedagógica nos cursos de Pedagogia, que também formam professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco deste estudo.

O questionário possui três partes. A primeira se refere ao perfil do respondente, sua formação e tempo de atuação no magistério. A segunda é um teste de associação livre de palavras com justificativas, sendo a expressão indutora “formação pedagógica”. Durante a aplicação do teste, pediu-se ao sujeito que mencionasse cinco palavras que vinham espontaneamente a sua mente quando ouvisse a expressão indutora. Em seguida foi solicitado que enumerasse as palavras que evocou de acordo com o grau de importância que lhes dava e escrevesse, em um pequeno texto, uma justificativa para as associações que fez, de modo que se pudesse compreender o significado a elas atribuído.

A terceira contém nove questões acerca da formação pedagógica e foi aplicado às professoras sob forma de entrevista semiestruturada, permitindo explorar aspectos não previstos inicialmente. Este instrumento buscou identificar sentimentos, crenças e valores manifestados pelas professoras com o intuito de dar a respondente liberdade para expressar suas ideias, sem intervenção direta do pesquisador.

Para análise das respostas foi utilizada a análise de conteúdo por se referir a uma técnica de interpretação do que foi revelado pelos sujeitos envolvidos, procurando-se analisar sua fala e o pensamento social que permeia as relações do grupo. Bardin (2010, p. 40) define esta técnica “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. As justificativas apresentadas ao longo das análises são aquelas mais significativas, que melhor caracterizam os significados associados à formação pedagógica

pelas professoras.

5. Resultados

Com relação ao TALP, a partir das 150 palavras associadas pelas professoras à expressão indutora “formação pedagógica” foram construídas seis categorias, de acordo com sua frequência de aparecimento: Conhecimento (27,3%), Planejamento (22%), Dedicção (19,3%), Aperfeiçoamento (14,7%), Reflexão (10,7%) e Experiência (6).

Da análise de cada uma delas é possível sintetizar que *conhecimento* se refere à necessidade de buscar informações, um “caminho” para aprimorar a prática em sala de aula. Articulada a *planejamento*, revela que a organização da ação docente é imprescindível para a prática pedagógica; *dedicção*, está relacionada a empenho e força de vontade para trilhar o “caminho” que o conhecimento oferece e, para isto, também é preciso ter amor pela profissão e pelos alunos; *aperfeiçoando-se* continuamente e *refletindo* sobre sua prática, sobre a *experiência* que construiu ao longo de sua carreira, o professor pode dizer que a formação pedagógica, ainda que pouco, contribuiu para ser um bom profissional, preocupado com o que fazer e como fazer e responsável pela formação de seus discentes.

Da análise das respostas às questões propostas, é possível afirmar que ao focalizar as disciplinas e práticas da formação pedagógica, as professoras disseram que Didática e Estágio Supervisionado são as disciplinas responsáveis por esta formação, porque aproximam o futuro professor da realidade de uma sala de aula e contemplam, mesmo que ainda de maneira deficiente, a prática, a técnica e a teoria. A pouca importância dada a estas disciplinas no curso de Pedagogia, tanto pelos professores quanto pelos alunos, promovem insegurança e desconforto aos recém-formados quando entram pela primeira vez em uma sala de aula.

As professoras indicaram ainda que as disciplinas das Ciências da Educação (Psicologia, Filosofia, Sociologia e História da Educação) não estabelecem relação com a prática da sala de aula. Durante sua formação, as aulas destas disciplinas foram monótonas, repletas de leituras extensas, elaboração de resumos que de nada serviam e de pouca aplicabilidade na prática. Essa pode ser uma das razões pelas quais as professoras afirmaram que “aprendem na prática”, o que não consideram de todo ruim, uma vez que entendem que chegam despreparadas para assumir a docência. Expressaram certo desencanto com o curso de Pedagogia, identificado como uma graduação com “aprendizado de caráter genérico”. A formação continuada e a troca entre colegas foram apontadas como aliadas do professor iniciante, que precisa aprender a lidar com uma

realidade tão diferente da sua.

Os desafios atuais da Educação Básica foram explicitados pelas professoras por meio de uma mistura de sentimentos, desejos, angústias e expectativas. Talvez, por isso, os conhecimentos e as habilidades imprescindíveis para a formação docente se voltem para a importância na elaboração de um planejamento adequado, contextualizado e aulas que contemplem a diversidade dos alunos e da articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, o que certamente minimizará as dificuldades que o professor enfrenta para ensinar.

Dentre muitas dificuldades que as docentes apontaram para exercer a docência, os mais frequentes forma indisciplina, falta de infraestrutura, falta de recursos, carência afetiva dos alunos e turmas numerosas. A essas dificuldades se somam aquelas vinculadas tanto aos conhecimentos pedagógicos quanto aos conhecimentos específicos, embora tenha mais peso a formação pedagógica, pois de acordo com elas, os futuros professores finalizam a graduação sem saber como elaborar uma aula, o que ensinar, como ensinar e, principalmente, articular os conhecimentos específicos aos pedagógicos.

Quanto a desvalorização da formação pedagógica, muitas vezes entendida como “perfumaria”, as professoras disseram que é decorrente da desvalorização do próprio professor que não tem incentivo nem apoio para realizar seu trabalho nas escolas.

6. Conclusão

Com base nos resultados das falas das professoras, pode-se inferir a falta de articulação entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos, originário da organização curricular no modelo “3+1”, em que a parte que compõem as disciplinas pedagógicas são ministradas em curto prazo e distanciadas das demais. Essa estruturação também pode ser responsável pela desqualificação do saber pedagógico que repercute desde a década de 1930 nos cursos superiores.

As professoras associaram formação pedagógica à prática que se aprende no cotidiano escolar, no dia a dia, nas situações emergentes de uma sala de aula. A formação pedagógica no curso de Pedagogia foi apontada como deficiente, o conhecimento pedagógico supérfluo, desarticulado dos conhecimentos específicos, distanciado da realidade das escolas e dos alunos, portanto, não contribuindo para o trabalho docente.

Foi possível compreender a imprescindibilidade da formação pedagógica para a profissão docente. Apesar de certa superficialidade em suas falas sobre os conteúdos estudados na graduação, as professoras afirmaram que, para que o docente exerça sua função efetivamente, precisa saber articular os conhecimentos aprendidos com aqueles

oriundos da realidade prática. As análises mostraram que há necessidade de uma “formação mais formativa”, entendendo esta como princípios mais efetivos em relação a estruturação curricular e que conhecimentos específicos e pedagógicos precisam caminhar juntos, visando a superação da desarticulação entre ambos.

É possível que a representação social de formação pedagógica dessas professoras esteja ancorada na prática docente, sendo ampliada a experiência vivida por elas, descartado o aprendizado adquirido na formação inicial e distorcidos tanto as políticas públicas, quanto os incentivos dados aos professores da Educação Básica: ambos não contribuem para enfrentar a realidade das escolas e a diversidade dos alunos. A formação pedagógica, de acordo com as professoras, configura-se na vivência da docência, fora do contexto formativo: torna-se professor no viver da profissão.

Cabe dizer que, embora tenham afirmado que a desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos ser prejudicial ao exercício da docência, não significa que as professoras desvalorizam o que foi aprendido no curso de Pedagogia, mas sim que esta dicotomia faz com elas não saibam relacionar teoria e prática, por isto acabam privilegiando as experiências do fazer cotidiano.

Em suma, os resultados alcançados são similares aos encontrados em outras pesquisas realizadas na área, o que deixa o “sinal de alerta” ligado, indicando a necessidade de reavaliar a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a licenciatura em Pedagogia ainda parece ser um curso deficitário, não contribuindo como deveria para o trabalho do professor em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. P. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e à docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada**

dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 04/07/15.

_____. Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/10/15.

_____. Decreto-Lei n. 9.092, de 26 de março de 1946. **Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/10/15.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/05/15.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/05/15.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/05/15.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15/05/15.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Mínimos de conteúdo e duração dos cursos e Pedagogia. *Documenta, Brasília*, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30/09/15.

_____. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos**

de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04/07/15.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____; NUNES, M. M. R. (Org.) **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

JODELET, D. (Org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SAVIANI, D. Formação professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

_____; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

_____; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em foco**, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul.2011.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: à docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente**. 2010. Disponível em: ww.portalanpedsul.com.br. Acesso em: 29/06/16.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: com e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.