

**OS DESAFIOS DAS
POLÍTICAS SOCIAIS,
INCLUSÃO E O TRABALHO
EM REDE NA PROMOÇÃO
DA QUALIDADE DE VIDA**

HELENA PORTES SAVA DE FARIAS
(ORGANIZADORA)


epi|aya
Editora

Helena Portes Sava de Farias

Organizadora

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS, INCLUSÃO
E O TRABALHO EM REDE NA PROMOÇÃO DA
QUALIDADE DE VIDA

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D441 Os desafios das políticas sociais, inclusão e o trabalho em rede na promoção da qualidade de vida [livro eletrônico] / Organizadora Helena Portes Sava de Farias. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2022. 342p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87809-38-0

1. Educação. 2. Política social. 3. Política de saúde. I. Farias, Helena Portes Sava de. II. Título.

CDD 361.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>


Epitaya
Editora

Helena Portes Sava de Farias

Organizadora

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS, INCLUSÃO
E O TRABALHO EM REDE NA PROMOÇÃO DA
QUALIDADE DE VIDA



Rio de Janeiro – RJ
2022

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Milene Cordeiro de Farias
MARKETING / DESIGN DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Gercton Bernardo Coitinho Bruno Matos de Farias
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Kátia Eliane Santos Avelar
	Profa. Fabiana Ferreira Koopmans
	Profa. Maria Lelita Xavier
	Profa. Eluana Borges Leitão de Figueiredo
	Profa. Maria Regina da Silva Pinheiro
	Profa. Cleide Gonçalo Rufino
	Profa. Roberta Kele Ribeiro Ferreira
	Profa. Pauline Balabuch
	Prof. Thiago de Freitas França
	Prof. Daniel da Silva Granadeiro

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que lhes apresento o e-book intitulado “OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS, INCLUSÃO E O TRABALHO EM REDE NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA”. Nele foi possível reunir vinte artigos de pesquisadores brasileiros nas diversas áreas do conhecimento como fruto de suas pesquisas acadêmicas, de iniciação científica, Trabalho de Conclusão de Curso e dissertações de mestrado.

O capítulo 1 intitulado “Os desafios no ensino e aprendizagem do aluno surdo nas escolas da rede pública de Manaus” tem como objetivo geral analisar a importância e a efetividade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como conteúdo da formação inicial continuada em serviço dos professores da escola estudada e seus impactos sobre as práticas de ensino e aprendizado discente.

No capítulo 2 intitulado “A inclusão da criança com transtorno do espectro autista – TEA na educação infantil – pré-escola I e II” tem por objetivo pesquisar as necessidades das crianças com autismo na Educação Infantil da pré-escola I e II, apresentando as possibilidades e alternativas possíveis para a inclusão destas no meio social e escolar.

O capítulo 3 “A importância da ludicidade no processo de aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autismo – TEA” os autores discutem como as atividades lúdicas promovem os processos de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa.

No capítulo 4 “O brincar na educação física infantil: a importância da atividade estimulada e da atividade espontânea na construção de regras e conceitos” a autora discute a importância da atividade estimulada e da atividade espontânea na construção de regras e conceitos na Educação Física infantil.

O capítulo 5 “Noções de trauma e técnicas psicanalíticas: terapêutica em tempos de pandemia” as autoras têm por objetivo produzir conhecimento acerca da temática “pandemia e trauma”, suas consequências e a possível terapêutica psicanalítica para sujeitos afetados pelo efeito catastrófico deste evento.

No capítulo 6 “A importância da engenharia de custos e orçamento na construção civil” o autor analisa a importância da engenharia de custos na construção civil, através de uma revisão bibliográfica.

O capítulo 7 “Epidemiologia das lesões no Crossfit® em São Luís - MA” os autores analisam a epidemiologia das lesões no CrossFit® em São Luís – MA.

No capítulo 8 “Reflexões ambientais no contexto brasileiro” os autores afirmam que a questão ambiental está cada vez mais vai se inserindo no cenário internacional e medidas protecionistas vem tentando ser implantadas por boa parte dos países do Norte. No entanto, nacionalmente pode-se dizer que existe um longo caminho a ser trilhado. Diante dessa reflexão é que este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica e de conjuntura sobre o meio ambiente no contexto político brasileiro.

O capítulo 9 “Práticas de administração financeira em agroindústrias familiares da região Noroeste do Rio Grande do Sul” os autores investigam como são realizadas as práticas de administração financeira nas agroindústrias familiares do município de Ijuí/RS. Os dados foram obtidos através de levantamento em 18 agroindústrias familiares e com a realização de duas entrevistas em profundidade.

O capítulo 10 “Auditoria de enfermagem e sua importância para gestão de qualidade no serviço de saúde” tem por objetivo principal verificar a importância da auditoria na gestão de qualidade dos serviços de saúde.

No capítulo 11 “Avanços e retrocessos na implementação da agenda 2030 no Brasil: uma reflexão sobre educação inclusiva equitativa e de qualidade como direito fundamental” os autores apresentam uma pesquisa bibliográfica jurídico-sociológica que procurou estudar a agenda 2030 e seus objetivos e metas, especialmente assegurar a educação inclusiva equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O capítulo 12 “A teologia cristã e sua influência na sociedade medieval” o autor tem por objetivo explicar sobre a discussão teológica e sua contribuição para a sociedade moderna.

No capítulo 13 “Aspectos gerais sobre condomínios horizontais e loteamentos fechados” as autoras abordam, de forma teórica, a inserção dos condomínios horizontais e dos loteamentos fechados no espaço urbano de Teresina, Piauí. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, levando como temas principais a segregação urbana, o marketing e a paisagem urbana.

O capítulo 14 “A conexão dos textos na sala de aula” o artigo esclarece que a prática de textos escritos requer a agilidade de conhecimentos referentes a situações de comunicação, à língua e às coisas de mundo, que são as informações que se encontram no contexto.

No capítulo 15 “O posicionamento terapêutico neonatal” apresenta que as novas pesquisas na área neonatal promoveram alguns cuidados importantes com relação a saúde do RN, como a diminuição dos ruídos, redução da luminosidade, diminuição do stress, manipulação mínima e posicionamento terapêutico adequado.

O capítulo 16 “A visão do homem sobre a atenção primária a saúde: um estudo com homens de um povoado do município de São João do Caru-MA” tem por objetivo avaliar a visão dos homens sobre a atenção primária a saúde do Povoado Santarém no município de São João do Caru, foi realizado um estudo quantitativo, contendo 12 perguntas fechadas com ênfase nos aspectos socioeconômicos e demográficos, bem como questões sobre saúde e atenção primária, aplicadas a 30 homens.

No capítulo 17 “A educação de jovens e adultos na educação especial” a autora apresenta que a EJA representa um importante objeto de estudo e de atuação tanto de seus sujeitos, professores e alunos, quanto pelas estratégias pedagógicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 18 “DISTÚRBITO DA APRENDIZAGEM DISLEXIA” tem como objetivo investigar um dos distúrbios mentais que afeta crianças em idade escolar.

No capítulo 19 “Globalização, educação e trabalho docente no Brasil: algumas reflexões” a autora tem por objetivo contribuir com investigações que visem preparar as universidades para futuros investimentos em cursos ligados à tecnologia, em que a demanda de profissionais da área cresce devido ao desenvolvimento industrial.

Por fim, no capítulo 20 “Reestruturação dos meios de produção e implicações para a educação tecnológica no Brasil” o artigo tem como objetivo entender a influência desse contexto econômico na atividade docente profissional na área tecnológica, nesta seção analisamos o contexto social e econômico que influencia o papel dos docentes de um curso superior público em Engenharia de Automação Industrial.

Boa leitura!

Profa MSc Helena Portes Sava de Farias

Mestre em Desenvolvimento Local

Rio de Janeiro - RJ

Organizadora do E-book Os desafios das políticas sociais, inclusão e o trabalho em rede na promoção da qualidade de vida

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1.....</i>	<i>11</i>
OS DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE MANAUS	
<i>Leudilene Araújo de Sousa; Maria Elba Madina Barros</i>	
<i>Capítulo 2.....</i>	<i>46</i>
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA I E II	
<i>Anderson de Jesus Sousa</i>	
<i>Capítulo 3.....</i>	<i>55</i>
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO – TEA	
<i>Anderson de Jesus Sousa; Maria Conceição Nascimento Rodrigues; Tatiane Barreto dos Santos</i>	
<i>Capítulo 4.....</i>	<i>66</i>
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE ESTIMULADA E DA ATIVIDADE ESPONTÂNEA NA CONSTRUÇÃO DE REGRAS E CONCEITOS	
<i>Luciana Figuerêdo Almeida</i>	
<i>Capítulo 5.....</i>	<i>82</i>
NOÇÕES DE TRAUMA E TÉCNICAS PSICANÁLITICAS: TERAPÊUTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	
<i>Sandra Mariza Gradim Dias; Ariana Pereira Costa; Madalena Gonzaga de Oliveira</i>	
<i>Capítulo 6.....</i>	<i>99</i>
A IMPORTÂNCIA DA ENGENHARIA DE CUSTOS E ORÇAMENTO NA CONSTRUÇÃO CIVIL	
<i>Yan Silva da Cunha</i>	
<i>Capítulo 7.....</i>	<i>107</i>
EPIDEMIOLOGIA DAS LESÕES NO CROSSFIT® EM SÃO LUÍS - MA	
<i>Gabriel Gardhel Costa Araújo; Bruno Sousa Gomes; Weyskley Gonçalves Lemos</i>	
<i>Capítulo 8.....</i>	<i>118</i>
REFLEXÕES AMBIENTAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO	
<i>Bárbara Cristina Kruse; Luiz Alexandre Gonçalves Cunha</i>	

<i>Capítulo 9</i>	135
PRÁTICAS DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA EM AGROINDÚSTRIAS FAMILIARES DA REGIÃO NOROESTE DO RIO GRANDE DO SUL	
<i>Darlan Ariel Prochnow; Ivo Ney Kuhn; Nelson José Thesing</i>	
<i>Capítulo 10</i>	153
AUDITORIA DE ENFERMAGEM E SUA IMPORTÂNCIA PARA GESTÃO DE QUALIDADE NO SERVIÇO DE SAÚDE	
<i>Caroline Correia de Souza; Érica Santos de Jesus; Geane Martins Nogueira Barreto</i>	
<i>Capítulo 11</i>	166
AVANÇOS E RETROCESSOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 2030 NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EQUITATIVA E DE QUALIDADE COMO DIREITO FUNDAMENTAL	
<i>Alexandre Lima Gomes; Gabriela Soldano Garcez</i>	
<i>Capítulo 12</i>	180
A TEOLOGIA CRISTÃ E SUA INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE MEDIEVAL	
<i>Jesiel da Silva de Jesus</i>	
<i>Capítulo 13</i>	190
ASPECTOS GERAIS SOBRE CONDOMÍNIOS HORIZONTAIS E LOTEAMENTOS FECHADOS	
<i>Guilhermina Castro Silva; Wilza Gomes Reis Lopes</i>	
<i>Capítulo 14</i>	211
A CONEXÃO DOS TEXTOS NA SALA DE AULA	
<i>Aldenice Contente Dias</i>	
<i>Capítulo 15</i>	221
O POSICIONAMENTO TERAPÊUTICO NEONATAL	
<i>Tatiana Paiva</i>	
<i>Capítulo 16</i>	234
A VISÃO DO HOMEM SOBRE A ATENÇÃO PRIMÁRIA A SAÚDE: UM ESTUDO COM HOMENS DE UM POVOADO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO CARU-MA	
<i>Dheison Barbosa Furtado</i>	
<i>Capítulo 17</i>	248
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
<i>Aline Ribeiro</i>	

<i>Capítulo 18</i>	273
DISTÚRBIO DA APRENDIZAGEM DISLEXIA	
<i>Aline Ribeiro</i>	
<i>Capítulo 19</i>	298
GLOBALIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Aline Ribeiro</i>	
<i>Capítulo 20</i>	310
REESTRUTURAÇÃO DOS MEIOS DE PRODUÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL	
<i>Aline Ribeiro</i>	

Leudilene Araújo de Sousa

Graduada em Letras, Língua Portuguesa com habilitação em espanhol;
Pós-graduada em Libras – Educação Especial – UNIASSELVI;
Mestre em Ciências da Educação – UNAEDS.

Maria Elba Madina Barros

Doutora em Educação

RESUMO

O tema da inclusão escolar é complexo e ao mesmo representa a necessidade de se enfrentar os obstáculos em relação a alunos com deficiência, principalmente a auditiva, objeto de estudo deste trabalho. A grande questão é como incorporar e ainda manter o aluno com necessidades especiais nas escolas regulares, mesmo que não apresentem uma estrutura e um conteúdo adaptado a suas necessidades. A presente dissertação tem por finalidade analisar a importância e a efetividade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como conteúdo da formação inicial continuada em serviço dos professores da escola estudada e seus impactos sobre as práticas de ensino e aprendizado discente. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa conduzida através do método documental, através do qual foram coletados os dados a partir da revisão bibliográfica e o questionário aplicado a três professores e alunos e gestores de escolas regulares de Manaus. Contudo, são escolas regulares que recebem alunos surdos. Os resultados apontaram para a falta de uma política de inclusão educacional para todos. Além da pouca preparação em Libras por parte da professora agente de vida que acompanha a aluna surda, observa-se a falta de escolas adaptadas com os equipamentos adequados e conteúdo específicos para atender aos alunos surdos. Também não se pode deixar de lado as barreiras sociais dos próprios pais e professores, que colocam o aluno surdo na posição de ser caracterizado como uma pessoa que atrapalha as aulas. Portanto, sem desprezar as dificuldades individuais apresentadas pelos alunos surdos nas escolas regulares de Manaus, é preciso que o governo realize investimentos para adequar as escolas para esses alunos. É evidente do mesmo modo a necessidade de que os professores estejam capacitados na linguagem de sinais. Ao mesmo tempo, convém que se estabeleçam parcerias entre os professores e familiares, para o sucesso da inclusão escolar do aluno surdo, ocasionando por sua vez o sucesso do processo ensino-aprendizagem para essa parcela da população tão excluída do direito a uma educação integral e cidadã.

Palavras-chave: aluno surdo; educação; inclusão.

INTRODUÇÃO

Estudos apontam que o processo de inclusão dos alunos surdos, para a maioria dos professores que não possuem uma formação continuada, tem sido uma tarefa difícil. Isso significa que ter alunos com deficiência auditiva em uma sala de aula regular pode ter reflexos negativos na qualidade educacional no ensino das escolas da rede pública de Manaus – AM. Atualmente, os temas da inclusão social e da educação especial têm ganhado espaço entre pesquisadores e profissionais da educação. As leis brasileiras têm fomentado essa discussão uma vez que estabelecem que o Brasil seja um país bilíngue, tendo como línguas oficiais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Ao se analisar historicamente o contexto educacional, pode-se observar que muito já foi realizado. Antes, o surdo era visto apenas como um deficiente e tinha um tratamento educacional completamente diferenciado. Almeida (2015) afirma que, no século XVI, metodologias diversas eram usadas para a educação de surdos, sendo que em algumas dessas metodologias a língua oral recebia mais destaque. Já em outras abordagens pedagógicas se utilizavam a língua de sinais e códigos visuais para se estabelecer a comunicação.

O objetivo geral dessa pesquisa é relacionar as contribuições e experiências relatadas que comprovam resultados efetivos no uso da língua brasileira de sinais como prática pedagógica promotora do aprendizado escolar dos estudantes surdos.

A importância dessa pesquisa dá-se por ser um tema atual e que levanta discussões nos diversos âmbitos da sociedade, devido ao seu aspecto legal impactante na educação brasileira. Desde a sua origem, a Constituição Federal Brasileira, também chamada de “Constituição Cidadã”, expressa que a educação é um direito constitucional, o que é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A relevância desse estudo, portanto, encontra-se no fato de promover a educação inclusiva como fundamento que permite o acolhimento do aluno surdo, fazendo dele um agente no processo de ensino e aprendizagem, através de uma educação com qualidade e com conteúdo adaptado conforme as especificidades da pessoa com necessidades especiais.

É verdade que, em alguns casos, ser acolhido em uma sala de aula regular não significa que o aluno com necessidade especial irá ter as suas idiosincrasias atendidas. Precisa-se, portanto, que a escolarização traga benefícios mais individualizados, através de políticas públicas que promovam o acesso e a permanência com qualidade do aluno surdo ao atendimento educacional especializado.

A pesquisa foi importante para o pesquisador, uma vez que despertou uma visão mais humanista em relação à real condição dos alunos surdos em seu cotidiano escolar nas instituições de ensino onde estudam. Também gerou sensibilidade para com os desafios enfrentados pelos alunos

surdos nas escolas regulares. Ficou evidente a necessidade de se assegurar a interação do aluno tanto com os demais alunos quanto com o professor.

Para a sociedade, abre-se uma janela de conhecimento e de compreensão de um tema que pouco se discute, mas que é uma realidade no dia a dia das salas de aula de todos os sistemas de ensino, em qualquer localidade. A maioria desses sistemas de ensino têm dificuldades de lidar com os alunos com necessidades especiais, tratando-os de forma discriminadora.

Ao longo de todo o texto, figuram de forma destacada os estudantes surdos; por outro lado, há o professor intérprete que auxilia quanto às práticas pedagógicas. Sem ele, todo o trabalho ficaria prejudicado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 menciona no artigo 67 que os profissionais da educação farão cursos de formação continuada na educação básica. A lei 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, menciona que a língua oficial da pessoa surda é a LIBRAS, sendo a língua portuguesa a segunda língua.

A mesma lei determina que a Libras deve constar nos currículos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior do país para formação inicial de professores como disciplina obrigatória. Porém, a carga horária é mínima e oferecida em um único semestre, o que é insuficiente para que se tenha um conhecimento mínimo acerca da língua.

A grande maioria dos docentes não sabe ou desconhece a língua brasileira de sinais. Sendo assim, torna-se inviável estabelecer uma comunicação adequada entre docente e discente surdo, sem a presença do intérprete, cuja profissão foi legitimada pelo decreto 5626/2005. Muitos são os motivos que levam o docente a não conhecer Libras, desde a falta de tempo para fazer o curso que é oferecido pela Secretaria de Educação do Amazonas no contraturno, até extensa jornada de trabalho em outras instituições.

É imprescindível que a escola reconheça as diferenças e promova a acessibilidade com a participação das famílias para o sucesso no processo-aprendizagem do educando. A Constituição Federal do Brasil, no artigo 205, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No art. 208, o mesmo documento orienta que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência se dará preferencialmente na rede pública de ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), na meta 4.7, estabelece a educação bilíngue para surdos, sendo a Libras a primeira língua e a língua portuguesa a segunda língua.

O PNE não assegura somente os direitos da pessoa surda, mas também dos cegos, pessoa com múltiplos transtornos, altas habilidades e superdotação (meta 4.9).

Fazendo uma análise sobre a realidade da pessoa com deficiência em vários períodos da História, podemos compreender que a realidade dessas pessoas era realmente difícil, considerando os seus aspectos

econômicos e sociais. Na Pré-história, por exemplo, o deficiente físico era excluído por não se adequar às necessidades de sobrevivência da comunidade.

Na Grécia Antiga e em Roma, o indivíduo portador de necessidades especiais era entregue à sua própria sorte ou atirado de um penhasco. Na Idade Média, há estudos que mencionam que a deficiência era atribuída a castigos divinos ou maldição. Ainda nesse período, em vários casos, o deficiente mental era internado ou “exorcizado” pela igreja.

A surdez era associada à doença mental e o surdo era tratado como alguém digno de piedade ou incapacitado de viver em sociedade. Neste estudo, abordamos que a pessoa surda que frequentava escola de ouvintes ficava segregada e tinha que se adequar aos métodos de ensino que enfatizavam a oralização no modelo europeu, como o modelo francês.

Na Revolução Industrial, o deficiente físico não atendia às necessidades das fábricas, não podendo suprir também a demanda das duas grandes guerras do século XX, conforme elucidamos no Tópico 1, deste estudo.

Espera-se que este estudo possa colaborar com as práticas docentes visando ao sucesso no aprendizado dos estudantes surdos e com outras deficiências; assim como colaborar com as metodologias de ensino visando à inclusão escolar de fato e de direito, como determinam os dispositivos legais da legislação brasileira, colaborando para a cidadania e integração deles na sociedade.

A diversidade observada em quem frequenta as salas de aula de todos os níveis de ensino gera grandes desafios para professores e professoras. A presença de estudantes surdos nas redes regulares de ensino deve gerar profundas reflexões acerca das práticas pedagógicas que efetivamente podem lograr êxito na vida acadêmica desses estudantes. Nesse contexto, a presença dos professores e intérpretes de Libras é imprescindível no cotidiano escolar. O apoio desses professores pode resultar em êxito na comunicação entre docentes e discentes surdos.

Uma das dificuldades no processo ensino e aprendizagem de alunos e alunas surdos (as) é a falta de formação e capacitação continuada do professor para atender melhor esse público. Deve-se mencionar que esses alunos em específico já trazem dificuldades quanto à compreensão da Língua Portuguesa. Os docentes, por sua vez, não conhecem ou não dominam as Libras. A Secretaria de Educação do Amazonas, após várias solicitações da gestão escolar, ofereceu cursos de Libras no ambiente escolar, porém é um curso básico, visando à sensibilização em prol da inclusão.

Os docentes da escola estudada, em sua maioria, não têm conhecimento na língua do estudante surdo. Em vista disso, as aulas para esses estudantes não são preparadas para atender as suas necessidades.

Outro fator que dificulta o ensino inclusivo de alunos surdos ou com dificuldades de audição é a oferta em horário limitado dos cursos de Libras

promovidos pelo CAS¹. Esses cursos acontecem no contraturno, sendo que a maioria dos professores trabalham dois ou até três turnos, em duas ou três instituições diferentes. Assim, a falta de horário disponível é uma das dificuldades nesse contexto.

MARCO TEÓRICO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O GRAU DE FORMAÇÃO EM LIBRAS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL VIGENTE¹

O Brasil foi passando por processos de transformação em todos os seus setores, inclusive na educação, ao longo de seu processo histórico. Com o passar do tempo, mudança em relação à oferta de educação foi significativa. “As ideias liberais divulgadas no Brasil no final do século XVIII e no início do século XIX influenciaram o surgimento da educação das crianças com deficiência, que se deu, inicialmente, em instituições” (JANUZZI, 2004).

A onda de Liberalismo defendia principalmente a liberdade de todos os indivíduos no campo econômico, político, religioso e intelectual. Isso influenciou o início da educação das pessoas com deficiência no Brasil, porque o movimento estava vinculado à democratização dos direitos dos cidadãos.

Provavelmente, as Santas Casas de Misericórdia exerceram papel importante na educação das pessoas com deficiência, já que, seguindo a tradição europeia, atendiam pobres e doentes. A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a partir de 1717, passou a acolher crianças abandonadas até a idade de sete anos (JANUZZI, 2004, apud SILVA, 2010, p. 21).

É possível que algumas crianças com deficiência leve tenham recebido esse mesmo tratamento, enquanto as crianças com deficiência mais severa permaneciam nas Santas Casas com adultos doentes e alienados. De acordo com Moraes (2000, p.73):

Com o objetivo de resolver o problema, o então presidente da Província Lucas A. M. de Barros, Barão de Congonhas do Campo, cria, em 1825, a Casa da Roda ou Casa dos Expostos, e a instala no pavimento térreo da Santa Casa da Misericórdia. O Asilo dos Expostos era também chamado de Casa da Roda em alusão ao dispositivo nela existente, uma roda que, girando em torno a um eixo perpendicular, ocupava toda uma janela – sempre aberta do lado de fora, de modo que quem desejasse de desfazer de uma criança pudesse depositá-la na caixa, e movimentando a roda, passá-la para o interior do prédio. Na mesma ocasião, o governo da Província funda, na capital, em

¹ É um centro pedagógico de apoio a pessoas surdas e a deficientes auditivos que oferece cursos de Libras, inclusive para os professores que desejam aprender a língua da pessoa surda e especializar-se como intérpretes da rede estadual de ensino. Disponível em www.doc.slide.com.br/documents/o-trabalho-do-cas-na-cidade-de-manaus.html.

1824, o asilo para meninos órfãos – o Seminário de Sant’Ana -, e, em 1825, para as meninas, o Seminário da Glória (MORAES, 2000, P.73).

Ao longo de um período prolongado de exclusão e abandono, as atenções para esse tema ganharam força no século XIX. Cabe destacar que, embora implicitamente, o direito das pessoas com deficiência à educação estava previsto desde a primeira Constituição do Brasil em 1824.

No ano de 1854, surge o Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo imperador D. Pedro II, que na atualidade é conhecido como o Instituto Benjamin Constant – nome dado em homenagem ao terceiro diretor do Instituto. A criação do Instituto é considerada o primeiro passo para a garantia dos direitos do cego no Brasil.

Três anos após sua criação do Instituto Benjamin Constant, em 1857, surge o Instituto dos Surdos Mudos, levando na atualidade o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. Os dois institutos têm sua sede na cidade do Rio de Janeiro. Nessa época, o objetivo se focava para as deficientes visuais e auditivas, o que deixava de lado as demais deficiências. Isso tudo colocava em exclusão os alunos que apresentavam limitações físicas, sem mencionar as intelectuais (SILVA, 2010).

Mazzota (2005) lista, além do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, outras entidades dedicadas às pessoas com deficiência. São elas: Escola México, em 1887 no Rio de Janeiro, que atendia a deficientes mentais, físicos e visuais; a Unidade Educacional Euclides da Cunha, em Manaus, que no ano de 1892 registrou atendimento a deficientes auditivos e mentais.

Quanto à incorporação da educação especial nos sistemas regulares de ensino do Brasil durante o século XX, Coll, Marchesi e Palacios (2004) afirmam:

A educação especial viveu profundas transformações durante o Século XX. Impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicavam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, incorporou-se, aos poucos, ao sistema educacional regular e buscou fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

Durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou *handicap*, incluía as características de inatismo² e de estabilidade ao longo do tempo. As pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

² Doutrina que fariam o caráter nato das ideias no homem, sustentando que ele experimentou e percebeu após o seu nascimento.

Essa visão, existente durante as primeiras décadas do séc. XX, trouxe consigo duas consequências significativas. A primeira é a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno. Por esse motivo, se generalizavam os testes de inteligência, cujo objetivo principal é o de situar as pessoas em determinado nível, comparando-as ao restante da população. Quanto à segunda consequência:

A segunda consequência manifesta-se na aceitação generalizada de que a atenção educativa dos alunos com algum prejuízo ou deficiência supõe que deveriam ser escolarizados em escolas especiais. Surgem assim, as escolas de educação especial, que se estendem e consolidam-se como a melhor alternativa para tais alunos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 17).

É evidente que os alunos com necessidade especial devem ter uma proposta de ensino diferenciado, que permita a promoção do seu aprendizado, em qualquer instância e qualquer lugar.

Nos anos de 1940 a 1950, iniciam-se mudanças importantes. Começa-se a se questionar mais amplamente a origem constitutiva e a incurabilidade do transtorno. As posições ambientalistas e behavioristas, que eram dominantes no campo da psicologia, abrem caminho com mais força para considerações mais detalhadas acerca da deficiência (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 17).

A partir da década de 1960, de acordo com Januzzi (2004), produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por âmbitos sociais muito diversos, que irá provocar profundas transformações no campo da educação especial. Ainda sobre esse período, Coll, Marchesi e Palacios (2004) declaram:

O conceito de “necessidades educativas especiais” começou a ser empregado nos anos 60, mas inicialmente não foi capaz de modificar os esquemas vigentes na educação especial. Foi assim que, em 1974, o secretário de Educação do Reino Unido encomendou o informe Warnock a uma comissão de experts presidida por Mary Warnock e publicado em 1978. Esse informe teve importante papel de convulsionar as formulações existentes e popularizar uma concepção distinta (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p.19).

O mencionado informe reconhece que agrupar as dificuldades das crianças em termos de categorias fixas não é benefício para as crianças, para os professores nem para os pais e assinala quatro razões principais:

- a) Muitas crianças são afetadas por várias deficiências;
- b) As categorias confundem o tipo de educação especial que é necessário, já que promovem a ideia de que todas as crianças que se encontram na mesma categoria têm necessidades educativas similares;

c) As categorias, quando são a base para a provisão de recursos, não os proporcionam para aquelas crianças que não se ajustam às categorias estabelecidas;

d) As categorias produzem o efeito de rotular as crianças de forma negativa.

Já na década de 80, o cenário da educação especial começa a mudar. A escola especial começa a ganhar o caráter de inclusão, estimulado pelo artigo 208 da Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, que garante a inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino e na classe comum.

Logo, em 1996, publica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, trazendo consigo a confirmação de que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino. No entanto, necessita haver serviço de apoio de especialistas.

Em resumo, como aponta Januzzi (2004), a educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema e que conseguiram apoio governamental, ainda que precário.

No entanto, a educação das pessoas com deficiência e educação da população em geral foram condenadas ao descaso. Isso aconteceu, na visão da autora, porque os documentos legais que tratam da inclusão de pessoas com necessidades especiais não previram os recursos e maneiras como isso deveria acontecer.

Educação especial – conceito

De acordo com Farias (2006, p.7), a educação especial pode ser definida como a modalidade transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino e disponibiliza recursos e serviços de atendimento educacional especializado para constituir a organização da educação especial [...].

Rossi e Carvalho (2006, p. 210), buscando oferecer uma definição para a educação especial, afirmam:

A educação especial é compreendida na condição de complemento na transversalidade que permeia todos os níveis de ensino. A intenção é tornar disponíveis recursos educacionais e estratégias de apoio ao aluno, de modo a proporcionar-lhe diferentes alternativas de atendimento (ROSSI; CARVALHO, 2006, P.210).

A diferença da educação inclusiva em relação à educação especial baseia-se na premissa de que a educação inclusiva é aquela que tem por objetivo acolher a todos os alunos, promovendo o desenvolvimento e o aprendizado deles. Na realidade, de acordo com essa visão, toda escola deveria ser inclusiva. A Tabela a seguir mostra as diferenças entre a Educação Inclusive e a Educação Total.

Tabela 1 – Diferenças: propostas de educação inclusiva x educação total

	Educação Inclusiva	Inclusão Total
Função da escola	Promover o desenvolvimento pleno de habilidades e conhecimentos.	Garantir que os alunos façam amizades e desenvolvam suas habilidades de socialização. Além disso, mudar visões estereotipadas sobre a deficiência.
Serviços	Manutenção do contínuo de serviços que permite a matrícula do aluno desde a classe comum até os serviços hospitalares.	Matrícula apenas na classe comum da escola regular e extinção do contínuo de serviços
Possibilidade de mudança da classe comum	Mesmo que ocorra uma reestruturação escolar, a escola regular não será adequada para todas as crianças.	Crença na possibilidade de reinventar a escola.

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 107)

Conforme a Tabela 1, podem ser observadas as diferenças da proposta da educação inclusiva em relação à educação total. A educação especial está para a educação inclusiva. Fica claro, segundo a Tabela 1, que a educação inclusiva (especial) requer serviços especializados para a sua efetividade.

Ainda buscando definir a educação especial, a Resolução CNE/CEB nº 2/101, no art. 3º, traz a seguinte definição:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Contudo, há aqueles que propõem distinção entre a educação especial e a educação inclusiva. Um dos pontos divergentes entre as duas tem a ver com o surgimento delas. Nessa hora, é preciso lembrar que, a partir da década dos anos 50, houve um movimento que veio a romper com a inclusão de qualquer minoria, sejam indígenas, pessoas com deficiência e de gêneros. Por isso, surgiu o termo “educação inclusiva”.

Inclusão

No contexto atual brasileiro, algumas escolas públicas têm diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão da inclusão, ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para Cavalcanti (2015, p. 4), “inclusão não é colocar para dentro quem está fora, porque nesse caso se estaria afirmando que dentro estaria ótimo, e não está. [...], a inclusão propõe uma revolução ao seu público e a todo mundo por igual”.

A questão da inclusão está sendo realizada, em certo grau, mediante a aplicação de práticas que visem de maneira equitativa à inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). Programas eficazes de inclusão estão sendo cada vez mais utilizados dentro das escolas, reconhecendo a igualdade essencial entre os alunos, o que contribui para o combate da desigualdade e o preconceito (CAMPOS e VASCONCELOS, 2013, p. 570).

Dessa maneira, na escola inclusiva, a educação é vista como um direito que engloba a todos, independentemente da necessidade apresentada. Sendo assim, percebe-se que na escola inclusiva todos os alunos, com ou sem deficiência, têm direito à educação e à convivência nos mesmos espaços sem distinção.

Marcos da inclusão educacional:

- 1981 – Ano Internacional da Pessoa com Deficiência estabelecido pela Organização das Nações Unidas – ONU.
- 1983 a 1993 – Década Internacional das Pessoas com Deficiência.
- 2003 – Estatuto do Portador de Deficiência PLs 06/2003 artigo 286.
- 2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência PLs 7.699/2006 Artigo 127.
- Contido na Meta 6 da Lei 2000/2015 Plano Municipal de Educação de Manaus.

Inclusão nas escolas regulares

A educação, como espaço disciplinar e multidisciplinar em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, carece de uma formação cada vez mais inclusiva dos profissionais que nela atuam. Falar em inclusão escolar é falar sobre um tema que levanta discussão, ainda mais intrigante quanto à pergunta que se refere ao ensino para alunos com necessidades especiais. Essa é a porta de entrada para a inclusão (MANTOAN, 2006, p. 11).

Muitos pesquisadores resistem à inclusão dos alunos surdos em classes de ensino regular (LACERDA, 2006; LORENZZETTI, 2003; PADILHA, 2014). Contudo, apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas, de professores, de pais e de instituições a favor da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Esse

posicionamento denota o efeito de novas experiências observadas em turmas inclusivas e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos.

Trazendo à tona o argumento a favor da inclusão, serão abordados a seguir os aspectos relacionados à questão da igualdade e o respeito às diferenças, à valorização do direito à educação e ao atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Escola inclusiva

Pode-se dizer que a história da Educação Inclusiva se iniciou com a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, resguardando a “igualdade de direitos”. No entanto, durante toda sua trajetória, a educação inclusiva recebeu várias nomenclaturas diferenciadas. De forma objetiva e ilustrada, serão apontadas as diferenças entre cada uma delas:

Inclusão nada mais é do que o ato de se inserir todos os alunos em salas de aula comuns. É a garantia do acesso, da permanência e da efetiva participação que deve permear as práticas pedagógicas em prol da educação para a diversidade, considerando-se as necessidades de todos os alunos (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 9).

Desse modo, Educação Especial trata-se do atendimento em instituições especializadas. Entretanto, a Educação Inclusiva trata-se da inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas comuns.

Escola inclusiva (convivendo com a mudança para novos paradigmas)

Engana-se quem pensa que a educação inclusiva somente tem a ver com a criança com deficiência, como se todas as outras já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico.

Na perspectiva de Farias (2006, p.5), a educação inclusiva tem como fundamentos os princípios da educação como um direito de todos e a valorização da diversidade humana, que constituem a base para a reestruturação da escola, visando garantir a participação de todos os seus membros em suas atividades pedagógicas.

O conceito de escola inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de se promover uma profunda reforma das escolas que torne possível uma educação de qualidade para todos, sem nenhum tipo de exclusão (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15).

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 122), vive-se numa época de mudanças de antigos para novos paradigmas. Esse tempo pode ser conhecido como “o princípio dos princípios”. Isto é, algumas noções mestras comandam as teorias sem que se esteja consciente de si mesmo. Para Amorim, (2000)

Resulta evidente a existência de um velho paradigma, um velho princípio que obriga a disjuntar, a simplificar, a reduzir, a formalizar sem poder comunicar aquilo que está disjunto e sem poder conceber os conjuntos ou a complexidade do real. Está-se em um período “entre dois mundos”: um, que está prestes a morrer, mas que não morreu ainda, e outro, que quer nascer, mas que não nasceu ainda. Tudo isso representa uma grande confusão, num desses períodos angustiantes, de nascimentos que se assemelham aos períodos de agonia, de mortes (AMORIM, 2000).

Esses desafios, que se apresentam atualmente, são o da globalidade e o da complexidade. Essa complexidade é evidente, já que os seus componentes os quais constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e há um tecido interdependente, interativo e Inter retroativo das partes com o todo, e do todo com as partes.

Ainda relacionado a essa complexidade dos desafios da educação inclusiva, Ferreira e Guimarães (2003, p.123) afirmam que essa complexidade pode ser encontrada no mundo da física e, também, ainda que de uma maneira diferente, no mundo da Filosofia, da Sociologia e da política, uma vez que se vive na era planetária e tudo o que ocorre, num ponto da terra, pode repercutir em todos os outros pontos do planeta.

É pertinente trazer essa observação, já que se percebe no conjunto da escola o mesmo fenômeno. Apesar de todas essas transformações ocorridas nas últimas décadas, continua-se, entretanto, a aprender a pensar analiticamente, separando as partes do todo, sem levar em conta seu contexto e suas inter-relações (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 124).

Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 7), uma nova concepção vai se formando em torno do conceito de escola inclusiva. Seu significado vai além da escola especial e aponta para a transformação da educação no sentido de construir escolas de qualidade para todos os alunos.

Em relação a essa transformação, Farias (2006) declara:

O Ministério da Educação na implementação das políticas educacionais tem como objetivo a construção de sistemas educacionais inclusivos, que considerem o contexto social, cultural, bem como as formas individuais de aprender, que promovam a formação dos educadores e identifique os recursos que propiciem acessibilidade no processo educacional (FARIAS, 2006, p. 5).

Por sua vez, Ferreira e Guimarães (2003, p. 16) apresentam uma visão da escola como sendo, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado, tanto na visão positivista de Émile Durkheim (1978), como nas versões críticas de Lois Althusser (s/d) e Pierre Bourdieu (1990). A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, que destaca sua existência homogênea.

Os dois autores acrescentam ainda que a instituição escolar é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes, transmitidos

sem modificações. Isso reafirma que um dos desafios da educação inclusiva é construir, através de processos educativos, formas solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os homens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 17).

Nas palavras de Amorim (2000), “essa postura não significa opor-se à visão da escola tradicional, mas fazê-lo de maneira comprometida, educando para um futuro mais viável”. É necessário reformar o pensamento para aperfeiçoar o ensino; e aperfeiçoar o ensino para melhorar o pensamento.

Para a ocorrência dessa reforma e melhora, porém, é preciso apostar numa luta profundamente humana e política; humana no sentido que concerne ao futuro da humanidade. E, se é verdade que o gênero humano possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a esperança na educação, que é, ao mesmo tempo, transmissão do antigo e abertura para o novo (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p.178).

No que diz respeito a esse novo fazer pedagógico inclusivo, temos as seguintes palavras de Ferreira e Guimarães (2003):

As escolas inclusivas propõem um modelo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldade na escola, mas apoiar a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Inclusão, portanto, impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiências, mas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldades na escola, ainda que contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de todos – professores, alunos e pessoal administrativo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

Retomando o argumento em relação às mudanças, esses novos paradigmas trouxeram novos desafios para a educação. Esses desafios vêm enfrentando uma constante transformação fascinante. Por esse motivo, os frutos da educação não devem mais se resumir simplesmente ao conhecimento acumulado. É preciso e decisivo tentar descobrir caminhos diferentes que possam ceder lugar a novas aprendizagens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.125).

No entanto, sabe-se que a verdadeira inclusão, baseada nos princípios de equidade, é um processo moroso, porque requer a consciência da mudança de antigos para novos paradigmas.

Inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares

A educação como espaço disciplinar e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam uma formação inclusiva. Falar em inclusão escolar é falar sobre um tema que levanta discussão, ainda mais intrigante quanto à pergunta que se refere ao ensino para alunos com necessidades especiais. Isso é a porta de entrada para a inclusão (MANTOAN, 2006, p. 11).

Contudo, apesar das discussões, cresce a adesão de redes de ensino de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência. Essa adesão denota o efeito de novas experiências pedagógicas inclusivas e, ao mesmo tempo, motiva questionamentos (SILVA, 2010).

Trazendo à tona o argumento da inclusão, serão abordados os aspectos relacionados à questão da igualdade e o respeito às diferenças, a valorização do direito à educação e o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Políticas que contribuem para a educação inclusiva

As escolas precisam estabelecer políticas que visem à participação ativa do professor no processo de inclusão do aluno surdo. O profissional deve olhar com empatia para esse aluno e suas necessidades, a fim conseguir incentivá-lo a ingressar e permanecer na escola, vivenciando uma educação que respeita tanto a diversidade quanto a igualdade.

Nesse sentido, Mantoan (2006, p.15) ressalta:

Algumas escolas públicas, particularmente as regulares, já estão adotando ações que contribuem para a inclusão do aluno com necessidade especial, com a finalidade de propor mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e a valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem os segregar (MANTOAN, 2006, p.15).

Conforme expressa a autora, a postura pedagógica dos professores é fundamental para a Educação Inclusiva. A troca de experiências com o aluno, através de material adequado e postura pedagógica correta, serve de apoio para garantir o desenvolvimento e a assimilação dos conceitos apresentados pelo professor.

De acordo com Farias (2006, p. 5), políticas educacionais que visem garantir uma educação de qualidade e um sistema inclusivo vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação. O desenvolvimento dessas políticas nas últimas décadas tem se efetivado com vistas à universalização do acesso à educação.

Apesar dessa universalização do acesso à educação regular, as desigualdades permanecem. Os indicadores nacionais apontam que 97%

das crianças e adolescentes em idade escolar estão na escola, no entanto, persistem os altos índices de reprovação e evasão escolar, evidenciando as diferentes formas de discriminação e exclusão no ambiente escolar (FARIAS, 2006).

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de 2000 registra 1.602.606 pessoas com deficiência na faixa etária de 7 a 14 anos. Por outro lado, o Censo Escolar do Ministério da Educação – MEC e o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional – INEP de 2005 registram 640.317 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica, sendo 419.309 no ensino fundamental; etapa de escolarização obrigatória, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Censo do IBGE do ano 2000 e MEC/INEP 2005.

CENSO	ANO	NÚMERO DE ALUNOS	ENSINO FUNDAMENTAL
IBGE	2000	1.602.606	
MEC/INEP	2005	640.317	419.309

Fonte: Adaptado de Farias (2006, 5)

Como mostra a Tabela 2, o número de alunos com deficiência em 2005 de acordo com o Censo do IBGE é significativo levando em consideração a faixa etária. O número de alunos com necessidades especiais no ensino fundamental, de acordo com o MEC/INEP, é bastante expressivo, em relação aos alunos com a mesma condição nos outros níveis de ensino. Essa realidade confirma que deve haver uma concentração de esforços quanto à educação inclusiva no ensino fundamental.

Cabe ressaltar de forma positiva que a política educacional inclusiva efetivada pelo Ministério da Educação, com parceria com os sistemas de ensino, desafia a continuar avançando para a superação do preconceito e da segregação, com o esforço coletivo dos governos, das instituições de ensino e do conjunto da sociedade para a transformação do sistema educacional em sistemas inclusivos (FARIAS, 2006, p.7).

Essas políticas pressupõem não apenas que se complemente o ensino escolar, mas que se garanta o reconhecimento e atendimento das peculiaridades de cada pessoa e, dentre elas, das relacionadas aos alunos surdos.

Exclusão

A exclusão do aluno surdo nas escolas regulares de Manaus é um fator que vem sendo observado com muita regularidade. Embora exista disposição do aluno em ser aceito ou até mesmo promovido, ele é excluído por motivos banais e inconsistentes. Em muitas escolas permanece uma

concepção padronizada de aluno, que exclui qualquer que não seja “normal”, ou seja, fora do padrão institucionalizado.

Sedycias (2005, p. 147) aponta para a razão principal dessa exclusão, a saber, uma questão meramente pedagógica: o professor precisa estar capacitado na área de Linguagem de sinais. Essa habilidade será capaz de favorecer a comunicação entre professor e aluno.

Sabe-se, portanto, conforme Mantoan (2006, p.25), que os alunos com ou sem deficiência, que foram e são ainda excluídos das escolas regulares, devem receber tratamento pedagógico inclusivo para que possam ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem e possam ter seu direito à educação atendido.

DESENHO METODOLÓGICO

CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi aplicada em duas escolas da rede pública de Manaus – AM, durante o ano de 2019. O objetivo específico desse estudo foi verificar como as metodologias de ensino contribuem com o ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as) surdos (as) nas escolas da Rede Pública da cidade de Manaus, verificando também o grau de aprendizagem dos alunos surdos dessas escolas e como a formação docente influencia o processo ensino e aprendizagem dos (as) alunos (as) surdos (as).

Percebeu-se que houve um aumento na inserção dos alunos surdos na rede regular de ensino, visto que essa é uma garantia respaldada em lei. No entanto, a formação especializada dos professores é uma das principais problemáticas encontradas nas escolas públicas, daí a necessidade de haver uma pesquisa que demonstre a real situação encontrada nas salas de aula em relação ao ensino ministrado para alunos com deficiência auditiva em pleno século XXI.

PROJETO DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa utilizada na elaboração do presente projeto foi qualitativa, de acordo com a metodologia proposta por Vergara (2008), que defende “a pesquisa que leva em consideração tanto os fins quanto aos meios”, com o objetivo de apresentar os aspectos significativos do tema estudado.

A pesquisa do presente projeto foi descritiva porque visou descrever os dados coletados nas escolas da Rede Pública de Manaus – AM. Foi realizada uma revisão bibliográfica para elaboração do referencial teórico e a fundamentação necessária para a análise de dados.

Quanto aos meios, houve uma pesquisa de campo pois, para a fundamentação teórica-metodológica do trabalho, foi realizada uma investigação para apresentar os desafios e perspectivas no ensino e

aprendizagem do aluno da Rede Pública de Manaus/AM, no ano de 2019. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos surdos das mencionadas escolas.

Foco

Esta pesquisa trabalhou com o universo qualitativo e quantitativo, a seleção dos sujeitos e instrumentos para a coleta dos dados, as formas de tratamento dos dados e as limitações inerentes ao método. O objetivo geral é analisar a importância e efetividade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais como conteúdo da formação inicial e continuada em serviço dos professores da escola estudada e seus impactos sobre as práticas de ensino e aprendizagem do discente.

FONTE DE DADOS

Os dados foram obtidos a partir de um período de observação, entrevistas e documentos, tal como o Projeto Político Pedagógico.

Tabela 5 - Matriz Metodológica

Objetivo específico	Variáveis	Indicadores	Escalas
Identificar como as metodologias de ensino contribuem para o ensino e aprendizagem do aluno surdo nas escolas Públicas de Manaus – AM.	Metodologias de ensino.	Inserção significativa do aluno surdo durante as aulas nas classes regulares.	Questionário
Reconhecer o grau de aprendizagem do aluno (a) surdo (a) nas escolas da Rede Pública de Manaus – AM.	Aprendizagem do aluno surdo.	Ensino-aprendizagem de qualidade.	Questionário
Verificar como a formação docente influencia o ensino e aprendizagem do aluno surdo nas escolas da Rede Pública de Manaus – AM.	Formação docente.	Nível de preparação dos professores.	Entrevista

Fonte: Adaptado de Silva (2010, p. 77)

POPULAÇÃO E AMOSTRA

Sujeito da pesquisa

Os alunos da Escola André Vidal de Araújo na Cidade de Manaus e Complexo Educacional Mayara Redman Abdel Aziz (Centro de Apoio ao Surdo) são os sujeitos da presente pesquisa. Eles foram escolhidos intencionalmente. Foram consideradas duas turmas do ensino médio: uma de primeiro ano e a outra de segundo ano.

Da turma de primeiro ano, foram considerados na pesquisa a quantidade de trinta e seis (36) alunos ao todo, sendo que desses trinta e seis, sete (07) alunos eram surdos em níveis distintos. Da turma de segundo ano, foram considerados no estudo trinta e um (31) alunos; desses trinta e um, cinco (05) eram surdos. Desse modo, doze (12) alunos surdos foram o sujeito dessa pesquisa.

Universo ou População

A população considerada nessa pesquisa foi tomada de forma intencional. As escolas já mencionadas como o espaço geográfico da pesquisa são escolas que recebem alunos com necessidades especiais relacionadas à audição. Desse modo, as duas turmas selecionadas como o público-alvo são turmas com um número significativo de alunos com algum tipo de necessidade auditiva. Assim, os critérios básicos para participar desse trabalho de pesquisa são: estar matriculado na Escola André Vidal de Araújo na Cidade de Manaus e no Complexo Educacional Mayara Redman Abdel Aziz (Centro de Apoio ao Surdo) e ser portador de alguma necessidade auditiva.

Os doze (12) alunos tomados para essa pesquisa pertencem às classes média e média-baixa. Nas primeiras séries, são motivados a participar e ser crítico-reflexivos. Nas segundas e terceiras séries já se observa nitidamente a criticidade e a vontade de enfrentar o mercado de trabalho e conseqüentemente despertar o interesse de enfrentar o curso superior.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários previamente elaborados de acordo com a proposta da pesquisa. Nestes questionários, o público investigado (alunos surdos da rede regular de ensino da cidade de Manaus – AM) se deparou com perguntas abertas e fechadas, visando a uma elaboração futura de gráficos que melhor representem a realidade enfrentada por eles durante sua trajetória escolar. Com os professores e a gestora, ocorreu uma entrevista com o auxílio de um gravador de voz, para que a integridade das falas fosse preservada e apresentada de forma verídica nos resultados dessa pesquisa.

Para que houvesse uma pesquisa significativa e com dados reais que pudessem refletir a educação inclusiva no aspecto supracitado, foi utilizada a seguinte recomendação:

É preciso garantir que a amostra ou as amostras usadas sejam obtidas por processos adequados. Se erros forem cometidos no momento de selecionar os elementos da amostra, o trabalho todo fica comprometido e os resultados serão provavelmente bastante visados. Devemos, portanto, tomar especial cuidado quanto aos critérios usados na seleção da amostra. O que é necessário garantir, em suma, é que a amostra seja representativa da população. Isso significa que, com exceção de pequenas discrepâncias inerentes à aleatoriedade sempre presente, em maior ou menor grau, no processo de amostragem, a amostra deve possuir as mesmas características básicas da população, no que diz respeito à(s) variável (és) que desejamos pesquisar (GUIMARÃES, 2008, p. 14).

PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu a partir de questionários (disponíveis nos apêndices) que foram entregues aos alunos surdos. Nesses questionários, os alunos puderam responder a perguntas abertas e fechadas de acordo com a sua experiência pessoal dentro da sala de aula. Para que não houvesse interferências externas, os alunos foram orientados a responder com sinceridade, visto que a importância dessas respostas não visava à aprovação ou desaprovação dos mesmos, mas sim à mudança da realidade escolar deles, caso o resultado fosse significativamente negativo. Com os professores e a gestora houve uma entrevista com perguntas elaboradas previamente de acordo com o tema da pesquisa. Os entrevistados foram instruídos a responder de acordo com a sua vivência escolar, relacionando com os teóricos que achassem relevante para o enriquecimento da entrevista.

TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Segundo André e Lüdke (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Dessa forma, a análise de dados incluirá todo material obtido durante a pesquisa de campo, relacionando com os teóricos dos referidos temas, gerando a conclusão dos dados. A apresentação dos resultados acontecerá de forma narrativa, através da linha qualitativa de investigação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram analisados e interpretados a partir da coletados da pesquisa de campo sobre o objeto de estudo. A pesquisa foi realizada através

de questionários direcionados aos docentes nos meses de novembro e dezembro de 2017.

Tabela 1 - Quais suas principais necessidades materiais para melhor desenvolver suas atividades em sala de aula com estudantes surdos?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Computador e Data Show	6	24%
Sala de Recursos	4	16%
Material de Apoio sobre surdez	14	56%
Presença do Intérprete	1	4%
Total	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo-2019

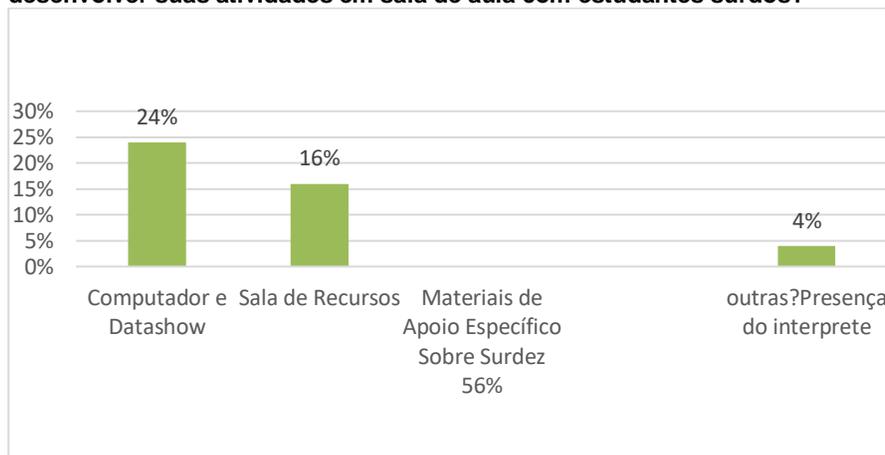
Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 1 demonstra que a maioria dos docentes não tem material específico sobre surdez. Quatorze (14) professores, totalizando 56% dos entrevistados, criam mecanismos próprios para desenvolver suas aulas da melhor forma e de acordo com suas possibilidades para alcançar a todos os estudantes. Outros 24% dos professores informaram que necessitam de computador e de data show, uma vez que a escola possui poucas unidades desses recursos em relação à quantidade de docentes que estão em atuação na unidade, de forma que nem sempre é possível atender a necessidade de todos.

A maioria dos docentes informou que tem seu próprio, data show, de forma que gastam de seu próprio dinheiro para suprir suas necessidades no seu dia a dia pedagógico. Outros 16% dos docentes informaram que há necessidade de uma sala de recursos para melhor desenvolver suas atividades com os surdos. Um (01) professor informou que é necessária a presença do intérprete em sala de aula, totalizando 1% dos entrevistados.

É importante mais uma vez frisar que todas as salas de aula da escola nos turnos matutino, vespertino e noturno possuem intérpretes. Essa é uma das preocupações da secretaria de educação, somando positivamente na educação inclusiva. Por outro lado, são inúmeras as dificuldades que ainda precisam ser superadas para que a inclusão se efetive na prática.

Gráfico 1 - Quais suas principais necessidades materiais para melhor desenvolver suas atividades em sala de aula com estudantes surdos?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 1 confirma de forma clara e objetiva que a maioria dos professores (56%) precisa de materiais de apoio sobre surdez, uma vez que a escola é referência na comunidade na educação de surdos. Demonstra também que há necessidade de cursos de formação e capacitação desses docentes em serviço de forma urgente. Outros 24% (06 professores) dos entrevistados atestam a necessidade de computador e data show para melhor desenvolver suas aulas. Um aspecto positivo observado durante a pesquisa de campo é que os professores estão empenhados em sua docência apesar dos entraves e dificuldades encontradas no cotidiano.

Outra questão a ser mencionada é que há um (01) professor intérprete na sala de recursos por turno, que atende aos surdos com aulas de reforço escolar no contraturno. Esses professores são assistidos cotidianamente por um assessor pedagógico da Seduc/AM. No entanto, 16% dos professores que responderam ao questionário (4 docentes) mencionaram a necessidade do uso da sala de recursos por eles para diversificar suas aulas e facilitar a aprendizagem do seu alunado.

Tabela 2 - Há quanto tempo trabalha na Educação Especial?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Até 1 ano	1	4%
2 a 5 anos	18	72%
6 a 15 anos	2	8%
Mais de 20 anos	1	4%
Não Trabalha	3	12%
Total	25	100%

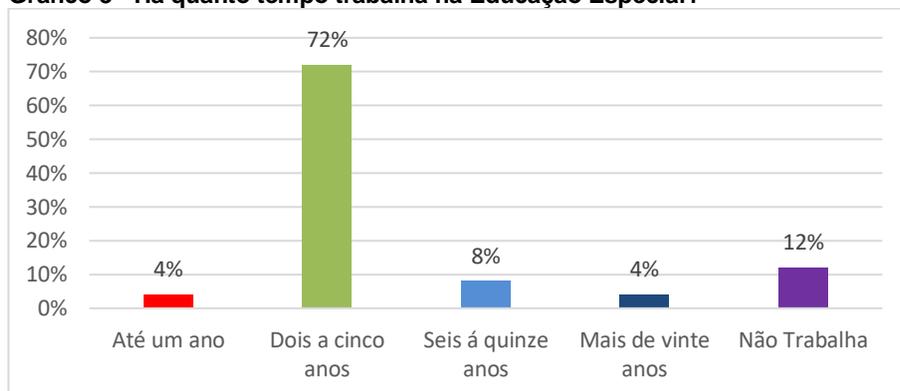
Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 2 apresenta respostas variadas para pergunta dirigida aos entrevistados: um (01) professor disse trabalhar há um ano na educação especial (4%); dezoito (18) professores (72%) trabalham de 2 a 5 anos; dois (02) professores (8%) trabalham de 6 a 15 anos; um (01) professor (4%) há mais de 20 anos; três (03) professores afirmaram não trabalhar na educação especial (12%).

A maioria dos docentes têm uma certa experiência na educação especial. A maioria, mesmo não dominando a Libras, consegue identificar as principais dificuldades dos estudantes surdos com o apoio dos intérpretes, uma vez que esses estudantes vêm sendo acompanhados já há algum tempo na escola.

Gráfico 3 - Há quanto tempo trabalha na Educação Especial?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 3 ratifica o que fora expresso anteriormente: 72% dos professores têm experiência na educação especial, no caso dos surdos. Dentre as diversas dificuldades apontadas, está a falta de conhecimento docente da Libras. É devido a essa falta de formação curricular que 12% dos docentes (03 professores) não trabalham na educação especial.

Tabela 4 - Você consegue se comunicar com seu estudante surdo?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	5	20%
Não	2	8%
Às Vezes	9	36%
Sim, com a ajuda do intérprete	9	36%
Total	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo-2019

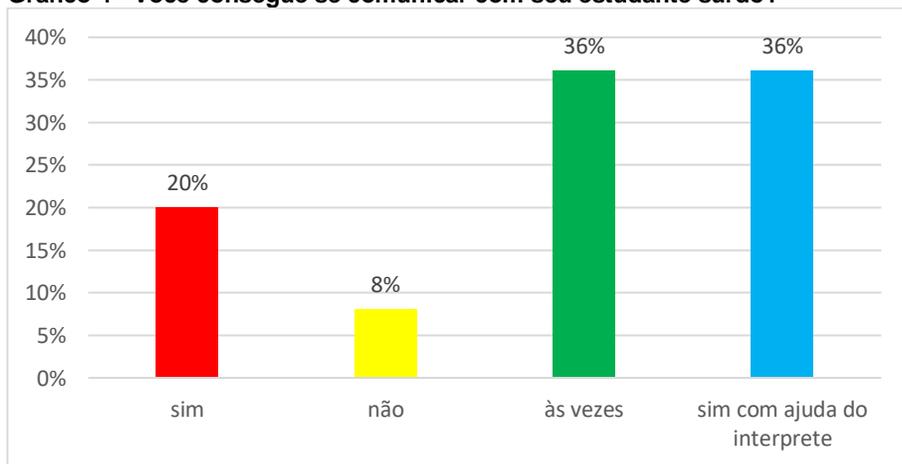
Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

Essa pergunta foi uma das mais relevantes da pesquisa. Quanto à comunicação entre o professor e o estudante surdo, cinco (05) professores (20%) responderam que conseguem se comunicar; dois (02) professores afirmaram que não conseguem comunicar-se com seu estudante surdo (8%); nove (09) professores (36%) afirmaram que a comunicação acontece às vezes; nove (09) professores (36%) afirmaram que conseguem se comunicar com a ajuda do intérprete.

A Secretaria de Educação reconhece que o número de intérpretes ainda é insuficiente para atender a demanda das escolas inclusivas. A responsabilidade dos sistemas de ensino é grande em relação à efetivação dos direitos à educação dos portadores de necessidades especiais. De acordo com o artigo 17 do Decreto 5626/2005, que menciona sobre os cursos de formação para tradutores e intérpretes de Libras os quais devem acontecer através de organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, cabe às secretarias de educação a validação dos respectivos certificados através de instituições devidamente credenciadas por tais secretarias.

Os intérpretes que estão nas escolas estaduais têm se submetido a exames de proficiência em libras desde o ano de 2017, realizados em parceria entre a Seduc/AM e a Universidade Federal do Amazonas, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade à pessoa surda.

Gráfico 4 - Você consegue se comunicar com seu estudante surdo?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

No Gráfico 4, há uma equiparação de respostas entre os docentes que conseguem se comunicar com o surdo às vezes (09 respostas equivalendo a 36% dos entrevistados) e os que conseguem se comunicar com a ajuda do intérprete (09 respostas equivalendo a 36% dos entrevistados). Há a necessidade sem dúvida da formação continuada na escola. A realidade é que cursos formativos ocorrem de forma esporádica

quando isso é solicitado, não suprindo as necessidades do ensino prestado ao educando surdo.

Os professores intérpretes, com iniciativa particular, promovem uma vez ao ano o curso básico de Libras, que é muito procurado pelos estudantes ouvintes. Esses estudantes se mostram interessados em aprender a língua do colega surdo. O número de docentes que procuraram pelo curso ainda é pequeno devido a diversos fatores, sendo um deles a incompatibilidade de horário. O curso inicia no último horário de aula, dois dias por semana.

Tabela 5 - Quanto ao Planejamento Pedagógico, há a preocupação em contemplar os estudantes com deficiência?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	10	40%
Não	6	24%
Às Vezes	9	36%
Total	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo-2019

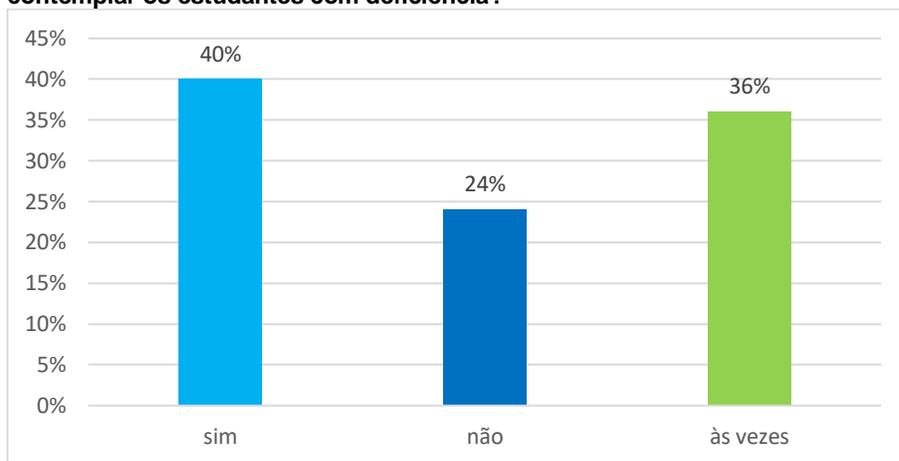
Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 5 demonstra que a escola tem a preocupação com os estudantes com deficiência e os contemplam no planejamento pedagógico: dez (10) professores (40%) afirmam levar em consideração os alunos com deficiência auditiva na elaboração dos planos pedagógicos; seis (06) professores afirmaram que o planejamento pedagógico não contempla os estudantes com deficiência (24%); outros 36% disseram que o planejamento pedagógico contempla às vezes os estudantes com deficiência (nove professores). Salieta-se que a escola não possui Projeto Político Pedagógico (PPP), uma ferramenta essencial à educação tanto de surdos como de ouvintes.

A escola dispõe apenas do Regimento Interno, datado do ano 2002, que não contempla os estudantes surdos, visto que eles só começaram a chegar à escola no ano de 2009. É notório que houve pequenos progressos quanto ao ensino oferecido na instituição. Contudo, esses avanços ainda não são suficientes para a efetivação do ensino inclusivo que se deve praticar a partir dos dispositivos legais, promovendo a educação para a cidadania.

As escolas estaduais do estado do Amazonas têm suas práticas pedagógicas embasadas no Regimento Geral (Res. 122/2010/CEE), no Cap. I/Art.07. Esse dispositivo regimentar determina que todas as escolas estaduais da rede devem elaborar e executar seu projeto político em prol dos discentes, mas isso não se efetiva na prática na maioria das escolas da rede.

Gráfico 5 - Quanto ao Planejamento Pedagógico, há a preocupação em contemplar os estudantes com deficiência?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 5 ratifica o que foi mencionado na tabela 12. A maioria dos docentes (40%) respondeu que a escola contempla os estudantes com deficiência em seu planejamento pedagógico; 24% dos docentes responderam que não contempla; outros 36% dos docentes responderam que o planejamento contempla às vezes os estudantes com deficiência. A escola realiza várias atividades que incluem todos os estudantes: feira de ciência, teatro, dança, jogos internos, feiras de brechó, projetos de ciência com incentivo da Capes, além de aulas de reforço para os estudantes que estão com dificuldades nas disciplinas escolares.

Diante desse quadro positivo, ainda não há uma educação inclusiva na prática, visto que, quando se pensa em incluir, parte-se da ideia de conjunto. No entanto, quando não se prepara o conjunto para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, pode ocorrer apenas a amenização dos efeitos negativos de décadas de exclusão, sem criar uma educação efetivamente inclusiva. O Regimento Geral das Escolas Públicas do Estado do Amazonas, no Art.33, orienta que os professores devem estar capacitados para atender os estudantes com deficiência em classes comuns.

Tabela 6 - A escola realiza atividades pedagógicas de modo a incluir todos os estudantes para facilitar o ensino e a aprendizagem?

Variáveis	Quantidade	Percentual
Sim	10	40%
Não	4	16%
Às Vezes	11	44%
Total	25	100%

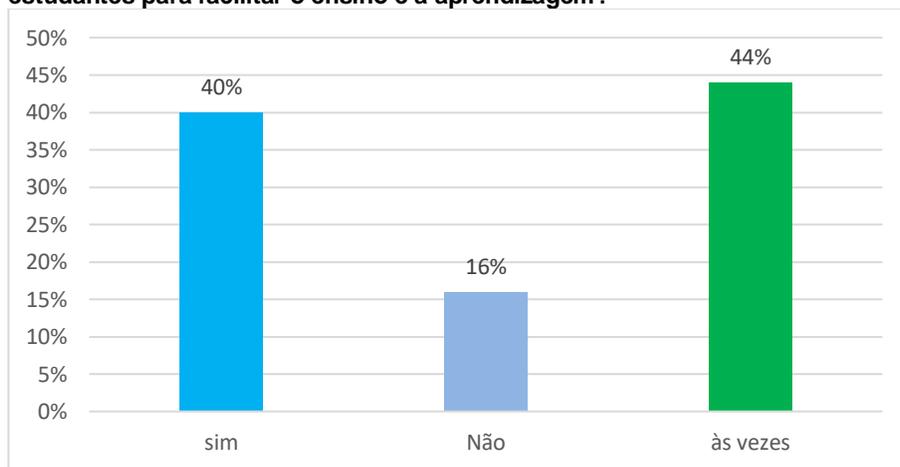
Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

A Tabela 6 mostra que há um relativo equilíbrio nas respostas dos docentes quanto ao papel da escola na inclusão dos estudantes deficientes auditivos no processo ensino e aprendizagem da escola: 40% dos professores (10) responderam que a escola realiza atividades que incluem todos os estudantes para facilitar o ensino e a aprendizagem; 16% (4 respostas) responderam que isso não acontece; 44% (11 respostas) responderam que às vezes isso acontece.

Relatou-se anteriormente que foram observadas no dia a dia das práticas pedagógicas pesquisadas algumas atividades pedagógicas que têm objetivos inclusivos. No entanto, o conceito de incluir é muito mais amplo. Há a necessidade de se repensar sobre o que a escola está se propondo a oferecer aos estudantes para facilitar o ensino e construção do conhecimento, levando em conta as necessidades e o ritmo de cada um. A instituição não tem medido esforços, apesar das dificuldades materiais, recursos humanos e estruturais para proporcionar na medida do possível um ensino que possa fazer a diferença na vida do educando em várias esferas. Mas a realidade exige que as famílias dos estudantes com deficiência auditiva e os respectivos sistemas de ensino se envolvam mais para a concretização das ideias impostas pelos dispositivos legais.

Gráfico 6 - A escola realiza atividades pedagógicas de modo a incluir todos os estudantes para facilitar o ensino e a aprendizagem?



Fonte: Pesquisa de Campo-2019

Pesquisadora: Leudilene Araújo de Sousa

O Gráfico 6 confirma o equilíbrio nas respostas dos docentes quanto ao papel da escola na inclusão dos estudantes deficientes auditivos no processo ensino e aprendizagem da escola: 40% dos entrevistados disseram que a escola realiza essas atividades às vezes; já para 44% dos entrevistados, a gestão e o corpo docente têm se propondo na medida do possível a sair das “quatro paredes” do ensino regular visando a inclusão de

pessoas com necessidades especiais. Essa afirmação partiu da observação do cotidiano escolar, em relação à pesquisa de campo.

Como escola de referência que recebe estudantes surdos de vários bairros da zona norte de Manaus, a instituição estudada é muito visada pela Seduc/AM para mostrar seus resultados. Por outro lado, falta uma parceria mais efetiva da Secretaria de Educação visando melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem discente.

CONCLUSÃO

Os dispositivos legais da legislação brasileira (PNE 2014-2024; PEE 2015-2025; LDB 9394/96) recomendam que se coloquem em prática as recomendações no que tange à formação e capacitação de professores para que possam atender da melhor forma os estudantes da educação especial. No entanto, esses docentes em sua maioria encontram-se despreparados para desempenhar esse papel, por falta de cursos de formação continuada.

O governo federal atribui a tarefa do cumprimento da lei relacionada à formação dos docentes visando à inclusão de estudantes com necessidades especiais às secretarias de educação, que por sua vez repassam aos docentes a responsabilidade de criar mecanismos didáticos em sala de aula para minimizar os efeitos de décadas de exclusão.

Quanto às contribuições e experiências relevantes observadas a favor da prática de um ensino inclusivo, pode-se destacar a presença de intérpretes em Libras nas turmas pesquisadas. A atuação desse profissional é um fator condicionante para elevar o sucesso das práticas pedagógicas em salas de aula com alunos com deficiência auditiva. Esse profissional é importante para que outros alunos ouvintes se sintam motivados para aprender sobre Libras, para poderem se comunicar com seus colegas com dificuldades auditivas.

Assim, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem façam a sua parte quanto à efetivação de uma educação inclusiva e equânime. Isso porque o fato de o estudante estar matriculado em turmas regulares não significa que ele está efetivamente incluso no processo de ensino e aprendizagem daquela turma. Beyer (2013) afirma que educar é confrontar-se com a diversidade, uma vez que inclusão é para todos e os estudantes são diferentes entre si.

A Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC-2010) enfatiza que a escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos estudantes e visa ao progresso de todos. Martins (2011) menciona que os sistemas sociais e educacionais não se organizam para incluir, dificultando para o deficiente que ele venha a assumir seu papel na sociedade.

Sendo assim, já em relação ao terceiro objetivo específico desse trabalho de pesquisa, relacionado à descrição das práticas de formação continuada em Libras desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino, a SEDUC/AM informou que as capacitações para os docentes da educação especial são periódicas e os cursos de Libras são

anuais. Um dos grandes entraves é o horário disponível para realizar os cursos, uma vez que os docentes, em sua maioria, trabalham em três horários ou têm outras atividades fora do ambiente escolar.

A questão central nessa análise seria, então, por que não levar os cursos de Libras às escolas inclusivas?

Na escola foco do trabalho de campo, a Seduc/AM disponibilizou um curso de Libras com duração de 15 dias com professores surdos do CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), que é um dos parceiros da secretaria de educação. Entende-se que um curso de Libras de curta duração ou feito de forma esporádica quando solicitado pela escola não atende aos anseios da classe de professores que, em sua maioria, não sabe a língua de sinais.

A Seduc/AM informou que outro grande agravante que interfere na educação de surdos é a existência de alunos surdos em séries avançadas sem nenhum conhecimento de Libras. Esse dado importante para o planejamento de ações inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva tampouco chega ao conhecimento dos professores desses alunos e nem da Secretaria de Educação.

Outro agravante é localizar o surdo na escola pelo sistema de matrícula (SIGEAM). Isso se deve ao fato de que os pais não sinalizam no ato da matrícula a deficiência do referido aluno. Os professores só são informados tardiamente sobre a deficiência do estudante.

Outra verificação da pesquisa de campo é que a Secretaria de Educação tem vários projetos que visam à inclusão, porém fora do ambiente escolar. Um deles é a prova de proficiência de Libras (tradução e interpretação), realizado em parceria com a Universidade Federal do Amazonas-UFAM. O objetivo dessa prova é averiguar o nível do conhecimento em libras dos intérpretes e certificá-los através da proficiência.

Portanto, a importância de ações pedagógicas inclusivas é inegável. Cabe salientar que, segundo a pesquisa realizada, essa importância é destacada nos documentos legais relacionados à educação e à sua oferta de forma equânime. Por isso, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem façam a sua parte para a efetivação de uma educação de qualidade, inclusiva e equânime.

À família, cabe matricular seus filhos e filhas nos sistemas de ensino que oferecem condições para que todos os estudantes possam experimentar formas diferenciadas e bem-sucedidas de propostas pedagógicas. Ao fazer isso, os responsáveis devem manter uma comunicação aberta e clara em relação às necessidades específicas de suas crianças e jovens em formação.

Aos professores, cabe submeter-se a um processo de formação contínua, que permitirá promover ações capazes de incluir todos os alunos e alunas sob os seus cuidados, independentemente de suas necessidades. Devem ser observadores habilidosos no seu dia a dia nas salas de aula. Só assim, poderão identificar comportamentos de quem precisa de ações pedagógicas de inclusão.

Quanto aos sistemas de ensino, eles devem fomentar uma formação contínua por parte dos docentes. Essas formações devem se adaptar às

especificidades do dia a dia desses docentes. Por isso, um canal comunicativo eficaz deve ser mantido a fim de se detectar tais especificidades e atendê-las.

Só através do comprometimento de todos será possível a efetivação de uma educação de qualidade, mais humana, inclusiva, equânime e cidadã.

REFERÊNCIAS

_____. **Decreto N° 5296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2 de dezembro de 2004.

_____. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

_____. **Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. **Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. **Portaria n° 948/2007.** Dispõe sobre prazo de apresentação do texto da Política Nacional de Educação Especial. Diário oficial da união nº 195 09/10/2007 (terça-feira) seção 2 – pg. 10. Brasília, 7 de dezembro de 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 11 de setembro de 2001.

_____. **Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de dezembro de 1999.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Decreto Nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 2007.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n.69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v266>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ALMEIDA, W. G. **Educação de surdos: formação estratégias e práticas docentes.** Bahia: [s.n.], 2015.

ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JUNIOR, V. S. **Curso de Direito constitucional.** São Paulo: Editora Verbatim, 2011.

BEYER, H. O. **O princípio político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

BLANCO, R. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo.** Porto Alegre: Armed, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRITO, G. S. **Educação e novas tecnologias.um repensar.** Curitiba: Inpex, 2008.

CAMPOS, Jose Guilherme Ferraz de.; VASCONCELOS, Eduardo Pinheiro Gondim de. **Incluindo pessoas com deficiência na empresa: um estudo de caso de uma multinacional brasileira**. ISSSN0080-2107. São Paulo, v 48, n. 3. p. 560-573. jul/ago/set.2013.

CAVALCANTI, T. H. **Inclusão da pessoa com deficiência**. Rio de Janeiro: Elsevier.

CÉSAR, M. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado- Pessoa com Surdez**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2007.

FARIAS, S. N. **Diferentes contextos de educação especial**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

FERREIRA C., M. E.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARGIULO, R. M. **Educação especial na sociedade contemporânea**. Thompson: Learning, 2002.

GOLDFELD, M. A. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**, 2 ed., São Paulo: Plexus, 2002.

GRITTI, A. P. **Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na empresa Gredene: um plano de ação multifuncional à filial de Farroupilha**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Paulo Ricardo Bittencourt. 2008. **Métodos Quantitativos Estatísticos**. Curitiba. IESDE Brasil S.A.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico**. Caxambu: 23ª Reunião ANPED, 2000.

LACERDA, C.B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES [online], vol.19, n.46, pp.68-80, 1998.

LAKATOS, E. Maria. & MARCONI, M. de Andrade. **Metodologia científica** - 6ª Ed. – Reimpr. – São Paulo: 2010.

LORENZZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. Revista Contrapontos, V.3, nº3, Itajaí/SC, setembro/dezembro, 2003. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/744/596>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M. C. V. **Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas**. Cadernos de Educação, Pelotas, 45-68, maio/agosto, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZANO, E. S. **Princípios de educação especial**. Madrid: Editorial CCS, 2001.

MÁRCIA, Grana. **Educação especial e inclusão no contexto Amazônico é tema de debate na Faced Publicado** em 29 de março 2019. Acessos: 191. *Evento é voltado para acadêmicos, professores da Educação Básica e demais interessados na temática. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/9572-educacao-especial-e-inclusao-no-contexto-amazonico-e-tema-de-debate-na-faced>>*. Acesso em: 20 mar. 2019.

MAZZOTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. E ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Atlas, 2000.

MULLER, Mary Stela. CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e Padrões para Teses, Dissertações e Monografias**. 5ª edição, Londrina: Eduel, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução nº 2.542/1975**. Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In.: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. (org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PALOMINO, A. S.; GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação especial: centros educativos y profesores ante la diversidad**. Madrid: Pirâmide, 2002.

PIRES, J. **Por uma ética na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. 1º Edição, Petrópolis, RJ, Ed. Arara Azul, 2006.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (CIESA)

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 203, 2004.

ROSSI, T. M. F. CARVALHO S., **Situação atual do projeto de pesquisa: perturbações do espectro de autismo – perfil do aluno e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal**. Santa Maria, RS: Pallotti. 2006.

SALEND, S. J. **Creating inclusive classroom: effective and reflective practices**. 6 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2008.

SANCKS, Oliver. **Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira, **Formação Continuada e Necessidades Formativas de Professores na Educação de Surdos da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro**. Piracicaba, SP 2011.

SAVINI, D. **XX – formação de professores**. In: **Livro: Interlocuções Pedagógicas: Entrevista**. Entrevista ao Jornal das Ciências – USP de Ribeirão Preto em 2004. Editora Autores Associados, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO – SEDUC. **Alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro são aprovados para o Ifam**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/2018/02/alunos-surdos-da-escola-estadual-augusto-carneiro-sao-aprovados-para-o-ifam/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

SILVA, Aline Maria, da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010. (CIESA)

SILVEIRA, T. S. da.; NASCIMENTO, L. M. do. **Educação inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos, da. NASCIMENTO, M., Luciana, do. **Educação inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

SNELL, Scott.; BOLANDER, George. **Administração de Recursos Humanos**. Tradução Maria Lúcia G. L., Rosa e Solange Aparecida Visconte; revisão técnica Flávio Bressen. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SOUZA, Vilma Aparecida, SILVA, Fernanda Duarte Araújo e BUIATTI Viviane Prado. **Formação de Professores para a Educação de Alunos Surdos**. FACIP/GEPEPES/UFU, Uberlândia, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, M. A. **Fundamentos da Metodologia**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOIVODIC, Maria A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Anderson de Jesus Sousa

Professor efetivo das séries iniciais (4º e 5º ano) do município de Parauapebas/PA;
Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA;
Pós-graduado em Docência e Gestão no Ensino Superior – PUC-MG;
e em Educação Especial pela Faculdade DOM ALBERTO

RESUMO

O artigo trata sobre a inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autista - TEA na educação infantil pré-escola I e II. A pesquisa bibliográfica tratou sobre a origem, conceitos, sintomas do Autismo e a partir daí fez-se considerações importantes sobre a parceria família e escola no tratamento, acompanhamento e desenvolvimento da criança com TEA. Logo, buscou-se pesquisar as necessidades das crianças com autismo na Educação Infantil da pré-escola I e II, apresentando as possibilidades e alternativas possíveis para a inclusão destas no meio social e escolar. Os sintomas e o grau de comprometimento variam largamente, por isso é comum citar o autismo como um espectro de transtornos, designados genericamente de transtornos invasivos do desenvolvimento. A inclusão tanto do aluno com autismo como a de qualquer outro aluno com alguma deficiência deve ser assegurado conforme as leis vigentes em nosso no país.

Palavras-chave: inclusão; autismo; educação infantil.

INTRODUÇÃO

A origem do autismo ainda é uma incógnita, embora os estudos e pesquisas realizados indiquem para um forte componente genético. Não há um padrão de herança característico, o que indica que o autismo seja condicionado por um mecanismo multifatorial, em que as diferentes combinações de alterações genéticas ligadas à presença de fatores ambientais podem levar ao aparecimento do distúrbio.

Perante isto, como diagnosticar a criança autista na educação infantil? E quais atividades e intervenções pedagógicas e inclusivas podem ser realizadas?

O objetivo deste é investigar as necessidades das crianças com autismo na Educação Infantil na pré-escola, apresentando as possibilidades e alternativas possíveis para a inclusão dessas crianças no meio social e escolar. Ressaltando a importância do tratamento pedagógico a ser realizado

no processo de ensino-aprendizagem através de técnicas e procedimentos de forma adequada.

Para a preparação do presente artigo primeiramente buscou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, revistas, leis e demais fontes disponíveis. Foram pesquisados sobre o conceito, características, sintomas e algumas atividades adaptadas que possa ser desenvolvido com um aluno autista, levando em conta que a inclusão nas escolas regulares no Brasil ainda é um grande desafio tanto para os profissionais quanto para família e sociedade.

Quanto à organização deste artigo, apresentamos a fundamentação teórica, revelando os estudos dos pioneiros na temática sobre o autismo, como o caso de Kanner (1943) e Asperger (1944). Seguindo a construção falaremos sobre os sintomas do autismo apresentando a definição da *National Society for Autistic Children*. Após a apresentação dos itens citados, trataremos sobre a interação entre escola e família, e o que esses 2 atores devem se preocupar com o tratamento e o direcionamento da criança para profissionais especializados. E por fim, concluiremos focando a necessidade e estratégias para a inclusão da criança autista no âmbito da escola regular, tendo como esse espaço com uns dos primordiais para o desenvolvimento dessa criança no que compete a aquisição de maior independência para a sua vida prática.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os pesquisadores pioneiros sobre autismo foram Kanner (1943) e Asperger (1944), apesar da proximidade dos anos da realização de seus estudos os 2 realizaram os estudos separadamente e contribuíram muito para a divulgação sobre o autismo.

As principais definições apresentadas pelos estudos do pesquisador Leo Kanner (1943) são:

As relações sociais e afetivas: Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que, na medida do possível, desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, não sentidos dolorosamente como uma interferência penosa (KANNER, 1943).

Portanto, com os escritos do estudioso verificar-se que o autismo possui algumas características peculiares, como fechar-se em si mesmo com diz o autor sobre a extrema solidão autista. Vejamos outras características presente no Transtorno do Espectro Autista – TEA:

A Comunicação e a linguagem – Kanner apresentou a ausência de linguagem (mutismo) em algumas crianças e seu uso de forma estranha nas que possuem a verbalização, a presença de escolha, a aparência da surdez em momentos no desenvolvimento.

As mudanças no ambiente e na rotina – A criança “é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões” (KANNER, 1943, p. 22).

Memória – Capacidade admirável de algumas crianças em memorizar grande quantidade de material sem sentido, ligação ou efeito prático.

Hipersensibilidade a estímulos – Muitas crianças autistas reagem a certos ruídos e a alguns objetivos. Manifestam problemas com a alimentação com texturas, tipos e formas. Se um ambiente é modificado mesmo que seja um pequeno detalhe, a criança autista percebe que o ambiente deixou de ser idêntico e na maioria das vezes não sendo aceito.

Na definição de Hockenberry, Wilson e Inkelstein (2006, p. 618), o autismo é apresentado com “um distúrbio evolutivo complexo do funcionamento cerebral acompanhado de uma ampla e gravidade de déficits intelectuais e de comportamento”.

SINTOMAS DO AUTISMO

De acordo com a definição de Autismo indicada pela *National Society for Autistic Children* – NSAC e pela *American Psychiatric Association*, os sintomas são:

Ausência ou atraso de fala e de linguagem mesmo que possam apresentar algumas capacidades específicas de pensamento.

Anormalidade no ritmo de desenvolvimento e na aquisição de habilidades físicas, sociais e de linguagem.

Modo incomum de pensar.

Respostas anormais dos sentidos. Os autistas podem ter algum sentido afetado ou combinação de quaisquer deles. (visão, olfato, equilíbrio, dor, paladar, etc).

Crianças autistas em sua maioria não percebem quando existe a presença de pessoas à sua volta ou até mesmo quando estas tentam lhe chamar atenção. Já outras não demonstram interesses por carinho, carícias ou qualquer tipo de demonstração de afeição quando estão no colo de alguém.

Apresentam comprometimento na fala, demorando a falar ou até mesmo não chegando a verbalizar nenhuma palavra. Outras vezes possuem um vocabulário muito restrito e objetivo.

Segundo Facion (2002) o autismo caracteriza-se por uma tríade de anomalias comportamentais: limitação ou ausência de comunicação verbal, falta de interação social e padrões de comportamento restritos, estereotipados e ritualizados. A manifestação dos sintomas ocorre antes dos três anos de idade e prossegue durante a vida adulta. A incidência do autismo é 5 (cinco) a cada 1.000 (mil) crianças, sendo a proporção 4 meninos para cada menina afetados.

Já os estudos de Chakrabarti e Fombonne (2001) e Fombonne et al., (2006) estimam o aumento drástico de casos de autismo, atingindo a média de 40 e 60 casos a cada 10.000 nascimentos.

Novos estudos realizados no Centro de Controle e Prevenção de Doenças - CDC nos Estados Unidos demonstra que a prevalência passará a ser constatada de 1 autista para cada 59 crianças.

Os sintomas e o grau de comprometimento variam muito conforme cada criança, por isso é comum o autismo ser designado como um espectro de transtornos invasivos, chamados genericamente de transtornos invasivos do desenvolvimento. Com isso, estabeleceu-se critérios de classificação dos transtornos invasivos do desenvolvimento que consta formalizados no Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV) da Associação Americana e Psiquiatria e na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) que publicada anualmente e é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde - OMS.

Bleuler assinalou que existe uma “barreira” autística, como um interesse relevante na vida interior em detrimento do mundo exterior do autista, o que poderia resultar, segundo ele, na criação de um mundo próprio, fechado, inacessível, impenetrável. (CAVALCANTI e ROCHA, 2007).

ATITUDES DOS PAIS E FAMILIARES DA CRIANÇA COM AUTISMO

Ligada ao desespero que acomete os pais ao tomar conhecimento do diagnóstico de um filho com o Transtorno do Espectro Autista – TEA vem à luta do relacionamento com este filho autista. Inicia-se pela pergunta: “O que fazer?” e “Por onde começar” Os pais totalmente desorientados quanto ao que seja o autismo, e muito menos com agir com esse filho quanto à falta de contato entre ele e o mundo exterior, passa a se desesperar.

Os questionamentos a respeito da causa e condição do seu filho pairam sobre as mentes dos pais, juntando-se a isso os sentimentos de culpa e vergonha, faz com que as crises de desespero e tristeza se alternem. Assim, os pais são afetados pelas crianças que por sua vez tem sua atitude afetada pelo modo de reagir.

A criança autista não parece interessar-se por coisa alguma que uma criança típica costuma se interessar. Os pais se responsabilizam pelo distúrbio quando são questionados, como é possível a presença de um único autista entre irmãos típicos?

Kanner afirmou que as crianças autistas não estabeleciam contato afetivo, percebeu-se e se passou a aceitar que elas eram desprovidas de qualquer sentimento e da capacidade de sentir. Dessa maneira pensam Cavalcanti e Rocha (2007) que talvez por isso seja tão frequente que as expressões de sentimentos como raiva, alegria ou tristeza, sejam geralmente explicadas como mal-estares físicos. Os pais e profissionais, atraídos por essas ideias, não conseguem se implicar, nem reconhecer as demonstrações de afeto das crianças.

Os familiares acabam supondo problemas de relacionamento entre o casal para com este filho, porque a criança parece não entender a eventual falta dos pais, chegando a ignorá-los, por mais que os pais busquem o contato mais amoroso e carinhoso.

Perante o contexto, Szabo (1996, p.37) aponta:

É importante a família buscar apoio quando sentir-se afetada, devendo, porém, evitar conselheiros familiares não esclarecidos, sua atuação errada poderia ser mais danosa ainda. Somente o núcleo familiar unido pode prestar assistência necessária à criança autista. A partir do trabalho inicial em direção a uma maior habilidade de linguagem social é que evolui uma melhor adaptação ao mundo externo (SZABO, 1996, p.37).

A família e os pais devem primeiramente preocupar-se com o início do tratamento e/ou acompanhamento buscando-se um profissional qualificado e especialista na área. Partindo daí, buscar complementar esse atendimento com outros profissionais, como: fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo entre outros. Enquanto campeiam as causas, não se pode esperar para iniciar o tratamento e nem descuidar de combater os efeitos.

Há um consenso entre os estudiosos e pais em torno da ideia que os autistas necessitam de um tratamento especial e direcionado o mais cedo possível, devendo ser tratadas por pessoas treinadas e capacitadas, devendo estes profissionais estimular e reforçar dos mais simples hábitos do dia a dia, como: vestir-se, alimentar-se entre outros.

Szabo sugere (1996, p. 39) “tratamento da criança autista tem que contar com o suporte dos pais e demais profissionais habilitados”. Sabemos que para cada abordagem e/ou treinamento tem um conjunto de fatores envolvendo a criança, pais e os profissionais, onde esses atores devem trabalhar em uma única sintonia, buscando sempre estarem informados de todas as etapas, avanços e retrocesso dessa criança.

Para Siegel (2008, p. 165), “para muitas famílias, a aceitação da perturbação da criança é um processo gradual, nunca concluído”. Entretanto, a pesquisa de Nogueira e Rio (2011) na área de Enfermagem indicou uma conclusão contrária, já que as pesquisadoras verificaram que as famílias aceitam a situação do filho. E mais concluíram que é necessário e fundamental ter competências para avaliar tais famílias, no sentido de dá apoio e suporte, assim como sugerir estratégias de minimização do impacto da perturbação autista na vida familiar.

Os pais e família acreditam ter uma ideia de como as crianças devem se comportar e como devem educá-las. Porém a reação diferenciada da criança autista diante dos pais faz com que a situação familiar se torne mais perturbadora, ocasionando uma mudança nas rotinas normais dos pais e impedindo-os de vivê-las.

Para que os pais comecem a compreender e entender melhor seu filho autista é necessário primeiramente reagir de maneira adaptada, colocando a disposição da criança uma rotina de educação padronizada.

Outra situação que surge é quando os pais tentam conseguir informações acerca da real condição de seu filho. Em muitos casos, obter um diagnóstico exato da situação da criança não é uma tarefa tão fácil. Os especialistas são incertos e muitas vezes resolvem a situação direcionando essa criança para outros profissionais.

E por fim é de suma importância que os pais tenham um acompanhamento psicológico para que possam compreender a situação em que estão vivenciando, e para que não se crie um mecanismo de culpa tanto para a criança, quanto para os pais, o que tornaria a situação ainda mais delicada no meio familiar.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLAS REGULAR

A escola é um local primordial de desenvolvimento na vida de qualquer criança, e claro que para a vida da criança autista será a mesma. A escola deverá buscar para esse aluno autista uma maior independência na sua vida prática, ou melhor, funcional, ressaltando que a escola e o professor tenham mais conhecimento dos sintomas e características desse tipo de transtorno, buscando a partir disso utilizar métodos e recursos necessários para estimular a autonomia e aprendizagem desse aluno, despertando nessa criança o interesse e desejo para estar nesse ambiente de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva da escola inclusiva, as mudanças são propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 com a inserção do capítulo V dedicado à modalidade Educação Especial, em que seu artigo 58, versa:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial (BRANDÃO, 2005, p. 129).

A inclusão do aluno autista quanto qualquer aluno com alguma deficiência está assegurado por lei, e é um direito, porém podemos verificar que em algumas instituições de ensino no nosso país com a proposta de educação inclusiva isso não vem acontecendo conforme previsto nas Leis que respaldam essa modalidade. A inclusão é um ideal possível de ser realizado, porém, para que isso aconteça de maneira efetiva nas escolas, são necessários esforços políticos, administrativos, pedagógicos, culturais entre tantos outros, e primordialmente o trabalho do professor.

Cruz (2009) indica que a inclusão do autista no ensino regular ainda é deficitária em atender as especificações desse sujeito, porém o atendimento em instituições especializadas reduz o seu convívio social, limitando assim suas possibilidades de aprendizagem diferenciadas. Expressa ainda que talvez a solução para esse impasse seria a parceria entre

as duas instituições (regular e especializada), tornando o processo mais próximo da realidade dessa criança.

Para Facion (2009, p. 69):

A escolarização de alunos autistas, tanto no sistema regular quanto no especial, propõe desafios constantes ao professor, pois requer que o docente avalie continuamente sua forma de ensinar, devendo, muitas vezes, reformular planejamentos, adaptar recursos de ensino tradicionais e criar estratégias pautadas na necessidade do educando (FACION, 2009, p.69).

Somos sabedores dos caminhos para a inclusão significativa para todos os atores da escola, porém esse caminho é cheio de obstáculos, quer sejam ligados à formação de professores, educação na diversidade, currículos adaptados para esses alunos com autismo, entre fatores importantíssimos para a execução da verdadeira inclusão.

Jordan (2005 apud CAMARGO e BOSA, 2009) conclui que há necessidade de orientação e formação aos professores, uma vez que estes não tiveram acesso há esses conhecimentos sobre as características e conceitos dos transtornos autísticos, tornando seu trabalho de identificação e intervenção do aluno autista com mais dificuldade.

Uma experiência importante de inclusão da criança autista foi constatada pelos estudiosos Charman, Howlin, Berry e Prince (2004 apud CAMARGO E BOSA, 2009) ao evidenciar através de entrevista com 125 pais de crianças com autismo a existência de progressos e avanços no desenvolvimento e principalmente nas habilidades de socialização e comunicação de tais crianças.

Assim, Camargo e Bosa (2009) ao abordarem sobre a competência social e inclusão social da criança autista concluíram que as pesquisas devem priorizar não apenas a ocorrência de determinados comportamentos, mas sua frequência e intensidade. Para as pesquisadoras é possível revelar que as diferenças nos comportamentos sociais sejam qualitativas e que mesmo com sua baixa frequência não equivale a sua ausência. Nesse sentido, novos estudos nessa área devem investigar esses aspectos que poderão contribuir para a dissolução de vários mitos sobre a educabilidade da criança autista, trazendo evidências de que é possível ampliar e investir em um espaço que acima de tudo é um direito desse cidadão.

CONCLUSÃO

Ao pesquisar a temática percebemos algumas das especificidades e particularidades do Transtorno do Espectro Autismo – TEA, como os sintomas e características e como a família pode atuar na intervenção e desenvolvimento dessa criança. Notou-se que, ao longo do tempo, as informações sobre o autismo têm apresentado uma evolução, onde pesquisas apontam conceitos e maneiras distintas de compreender esse

transtorno, indicando diferentes etiologias e abordagens no contexto de inclusão de crianças autistas na escola regular.

Quanto à inclusão da criança com autismo na educação infantil – pré-escola I e II é necessário primeiramente entender que cabe a Pedagogia, iniciar as intervenções de forma adequada, além disso, é importante entender que essa criança tem potencialidades cognitivas, e que deve ser compreendida em suas especificidades e limitações, e pedagogicamente, ser direcionada dentro de seus limites e capacidades.

Apesar das características e traços marcantes do autismo, cada criança tem sua maneira de agir e de compreender. Entretanto, não podemos negar que essa criança necessita de um tratamento pedagógico que atenda suas necessidades e potencialidades, por meio de uma programação de acordo com seu progresso em sala de aula. A partir disso, devem-se propor metas educacionais para essas crianças, utilizando-se de recursos e propostas adaptadas para atingimos os objetivos frente a esse aluno.

Já em relação ao atendimento pedagógico para essa criança autista é de suma importância ter ousadia, criatividade e persistência. O professor regente deve transmitir o conhecimento em sala de aula de forma concreta, visual e com significado para que o aluno possa compreender com maior facilidade e com prazer.

Esse artigo buscou enfatizar a importância da parceria entre escola, família e profissionais da criança autista, uma vez que quando esta é acompanhada em harmonia e integração, os bons resultados são alcançados com sucesso.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders**. 4 th ed. Washigton, DC: American Psychiatric Association, 1994.

Baio J, Wiggins L., Christensen DL, et al. **Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças com 8 Anos de Idade - Rede de Monitoramento de Incapacidades do Autismo e do Desenvolvimento**, 11 Sites, Estados Unidos, 2014. MMWR Surveill Summ 2018.

BRASIL, Lei n.º 12.674 de 27 de dezembro de 2012 – Planalto. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acessado em: 14 jan. 2019.

BRASIL, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Planalto. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acessado em: 14 jan. 2019.

CAMARGO, Sígila Pimental Hober; BOSA, Cleonice Alves. **Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. In: Psicol. Soc. Vol21 no. 1 Florianópolis. Jan. /Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102->

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS, INCLUSÃO E O TRABALHO EM REDE NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

71822009000100008&script=sci_abstract&lng=es> Acesso em: 20 jan. 2019.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**. – 3 ed. ver. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. – (Coleção Clínica Psicanalítica/dirigida por Flávio Carvalho Ferraz).

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autista no ensino regular**. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de pós-graduação em Educação, Piracicaba – SP, 2009.

FACION, José Raimundo (Org.) **Inclusão Escolar e suas implicações**. 2 ed. rev. atual. – Curitiba: Ibex, 2009.

JORDAN, R. Managing Austim and Asperger's syndrome in current educational provision. **Pediatric Rehabilitation**, 8, 104 – 112, 2005.

MOREIRA, Patrícia Schiewe Torres. **Autismo: a difícil arte de educar**. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.

SIEGEL, B. **O Mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo** (2ª ed.) Porto. Porto Editora, 2008.

SZABO, Cleusa. **Autismo em questão**. São Paulo: Angelara, 1996.

Anderson de Jesus Sousa

Professor efetivo das séries iniciais (4º e 5º ano) do município de Parauapebas/PA;
Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA;
Pós-graduado em Docência e Gestão no Ensino Superior – PUC-MG;
e em Educação Especial pela Faculdade DOM ALBERTO

Maria Conceição Nascimento Rodrigues

Professora efetiva das séries iniciais (4º e 5º ano) do município de Parauapebas-PA;
Normal superior em séries iniciais pela Faculdade de Educação e Linguagem - FAEL;
Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará - UFPA;
Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela FAADEMA.

Tatiane Barreto dos Santos

Professora efetiva das séries iniciais (3º ano) do município de Parauapebas-PA;
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC;
Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela FAADEMA.

RESUMO

A atividade lúdica é essencial para a criança pois favorece o seu desenvolvimento em várias habilidades e funções no plano cognitivo, social, emocional e, também motora. No Transtorno do Espectro Autista (TEA) é comum que encontre alguma alteração no jogo, especialmente, a nível simbólico, o faz de conta. A intervenção desta dificuldade vai influenciar diretamente na área social e comunicativa. Sendo a atividade lúdica uma ferramenta eficaz de aprendizagem e parte importante no desenvolvimento de todo indivíduo, é importante abordá-la de forma ampla e adaptada às características e necessidades concretas de cada criança. Dessa maneira, este artigo tem como objetivo mostrar como as atividades lúdicas promovem os processos de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa. Foi possível verificar que os processos inclusivos ainda precisam se efetivar na prática e que os professores ainda se sentem despreparados para receber os alunos com deficiências. Também, observou-se a importância e a necessidade dos jogos e brincadeiras para favorecer a inclusão, pois sabe-se a importância no processo de desenvolvimento da criança. Alguns dos principais resultados deste trabalho é a necessidade de conscientização das pessoas em termos de colaborar para que preconceitos sejam deixados de lado e haja igualdade de direitos, para que todos possam desfrutar dos serviços e bens que a sociedade oferece. Políticas públicas que necessitam ser efetivadas para um melhor atendimento a esse público.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; inclusão; atividade lúdica.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre a ludicidade no processo de aprendizagem da criança na escola dando um enfoque especial aos alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA. O desejo de realizarmos este estudo iniciou devido ao número de crianças com TEA na rede pública de ensino, visando uma educação de qualidade que colabore para aprendizagem desse sujeito de forma significativa, levando em consideração que as crianças têm habilidades para criar e recriar seu mundo através das diferentes experiências vividas por elas, desenvolvendo se a partir de um contexto social e histórico.

O educador tem papel fundamental na caminhada do aluno, investigar e observar o modo como elas aprendem, como se relacionam no meio social, onde vivem essa conduta deve ser uma constante do professor, é imprescindível conhecer os educandos, suas reais condições de vida, como se relacionam com seus familiares qual a importância que a família atribui a escola e a partir do estudo e conhecimento do contexto de vida do educando, traçar meios e metodologias para o desenvolvimento do ensino aprendizagem bem como da formação do indivíduo para viverem em sociedade, visando trazer para perto a participação da família no ambiente escolar.

Quando há uma investigação e investimento do educador nas necessidades específicas e individuais de cada aluno, o resultado do processo será satisfatório e eficiente, podendo realizar de fato e na pratica uma educação inclusiva, respeitando todas as pessoas e suas limitações, assim possibilitando que os indivíduos aprendam em interação e de forma heterogêneas, inclusive aqueles que apresentam qualquer deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

A inclusão de alunos com TEA vai além do acesso a unidade escolar, discorre sobre o máximo de aprendizagem e desenvolvimento a partir do potencial de cada criança. O presente estudo visa apresentar a importância de que se tracem planos em salas de aulas que oportunizem a troca de saberes e vivencias que na interação entre os diferentes tipos de educandos segundo isso Vygotsky (1998, p. 118) diz: “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Nesse contexto, levaremos em consideração a necessidade de respeitar a faixa etária e o que desperta interesse de cada integrante no processo de desenvolvimento escolar, sendo assim dando um destaque especial ao lúdico como instrumento de ensino, em especial as crianças com TEA, elevando progressivamente os mesmos para níveis maiores de independência, autonomia e aprendizado.

O lúdico possibilita maior qualidade no trabalho em sala de aula levando o ensino e o desenvolvimento com significado ao educando, pois a brincadeira e o jogo atraem o interesse do educando, facilitando o trabalho

do professor além de ser um instrumento de fácil manuseio de crianças inclusas, possibilitando que se ultrapasse o mundo real, transformando-o em imaginário e vice-versa, além de permitir a expressão de desejos, exposição das emoções e reforço dos laços afetivos criando um ambiente acolhedor para crianças com TEA que geralmente apresentam dificuldade de interação social.

Para as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda faltam suporte pedagógico e investimentos voltados para prática da ludicidade em sala de aula, tornando a brincadeira uma parceira da educação. Este artigo discorre sobre a utilização de jogos e brincadeiras para favorecimento da comunicação e o desenvolvimento social, visando a promoção dos processos de inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista ao ambiente escolar e a sala de aula.

TEA: Contextualização

A inclusão social das pessoas com algum tipo de deficiência é um assunto bem atual, que aos poucos foi sendo inserido na sociedade e, conseqüentemente conquistando legislações a seu favor. Veremos primeiramente, de que forma é conceituado o Transtorno do Espectro Autismo - TEA.

O termo autismo vem do grego AUTÓS, que significa “próprio” ou “de si mesmo” e ISMOS, indicativo de “ação ou estado”, esse termo foi utilizado por conta do comportamento ou das ações isoladas sociais que as crianças autistas podem apresentar. O primeiro a utilizar esse termo foi EUGEN BLEULER, 1908, era um psiquiatra suíço que observou que um dos seus pacientes com esquizofrenia apresentava comportamentos peculiares. A partir disso, as pesquisas em relação às pessoas com distúrbios psicológicos começaram a avançar. Em 1911 as crianças que tinham autismo eram colocadas em hospitais para pessoas com problemas mentais, e informado a família esquecer daquelas pessoas, que eram condenadas a ficar afastadas do convívio social.

Leo Kanner, EUA, em 1943, passou a investigar 11 casos que faziam parte do seu acompanhamento terapêutico. Eram crianças nas idades entre 02 a 08 anos de idade. Kanner foi o primeiro médico a falar sobre os sintomas de crianças que pareciam viver no mundo delas, que não interagiam com os outros. Esse autor nessa época, falou sobre o conceito de “mães geladeiras” que quer dizer que as mães não davam amor suficiente aos filhos, com isso as crianças apresentavam tais comportamentos. Com o tempo e novas pesquisas, o termo “mãe geladeira” foi caindo em desuso, onde o próprio autor veio ao público se desculpar.

O psiquiatra austríaco Hans Asperger, não conhecendo a publicação de Kanner, lança também um estudo de quatro crianças em condições psiquiátricas parecidas. Mas Asperger, destacou uma condição de “psicopatia autística”, sugerindo um transtorno estável de personalidade e isolamento pessoal.

Segundo Teixeira (2019 p. 79):

O desenvolvimento da criança parece normal a princípio, pois ela demonstra inteligência e não há atraso significativo na aquisição da linguagem; contudo, no decorrer dos anos seu discurso torna-se monótono e peculiar. Esse padrão diferente da fala pode dar a impressão de que a criança se comunica de maneira muito formal, sem utilizar gírias ou vícios de linguagem, preferindo palavras consideradas difíceis e rebuscadas (TEIXEIRA, 2019, p.79).

Outros psiquiatras também estudaram e publicaram diversos conceitos e definições que foram desenvolvidos e aprimorados. Até que em 1980, o AUTISMO foi incluído no DSM, que na época já estava na sua terceira edição. O DSM é uma sigla em inglês que significa MANUAL DE DIAGNÓSTICO ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, para auxiliar os profissionais de saúde a realizarem o diagnóstico. Após esse fato, uma pesquisadora e psiquiatra inglesa Lorna Wing desenvolveu a SÍNDROME DE ASPERGER, referenciando a pesquisa realizada por Hans Asperger em 1944.

Durante a história, o conceito de autismo passou por diversas mudanças, até que, além disso, os termos utilizados passaram por diversas alterações e atualmente o termo TEA – Transtorno do Espectro Autista, o termo espectro é utilizado porque o transtorno envolve alterações e características muito diferentes entre os indivíduos acometidos pelo transtorno, que podem apresentar alterações mais leves ou mais severas, porém sempre relacionados a comportamentos, dificuldade de comunicação e relacionamento social. O TEA apresenta alguns sinais nas áreas: socioafetivas, comportamentais e cognitivo-motoras e podem apresentar alterações mais leves ou mais severas, mas algumas características são os aspectos sociais como auto isolamento, pouco ou inexistente contato visual, dificuldades de expressar necessidades. Em relação aos aspectos efetivos emocionais, as pessoas com TEA podem manifestar comportamentos auto agressivos, indiferença à afeição ou contato físico, adesão a rotina. E em relação as alterações cognitivas sensoriais, apresentam alterações exaltadas frente à estímulos visuais, sonoros ou táteis, falta de atenção entre outros. No que diz respeito aos aspectos motores, podem apresentar manifestações de estereotípias, manipulação inadequada de objetos, postura corporal inadequada, equilíbrio mal estabelecido, falta de coordenação motora, organização espacial e temporal deficitário. Lembrando que esses aspectos ocorrem desde a fase do bebê à fase adulta.

“Há pessoas com TEA que gostam de conversar e interagir. Porém, fazem isso de maneira inadequada, têm mais dificuldades e apresentam muitas falhas nas sutilezas que regem uma relação social.” (GAIATO, 2018). Entender e respeitar a criança e suas limitações é um dos passos importantes, vale destacar também que se deve criar uma conscientização nas pessoas acerca do que significa a inclusão, para que hábitos, posturas, certos valores, atitudes de solidariedade e respeito possam fazer parte da sua

rotina, principalmente, para que as pessoas com deficiência possam viver de forma decente em sociedade.

A preocupação com o direito à educação na contemporaneidade remonta à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O artigo 26 da citada Declaração afirma que “toda pessoa tem direito à educação, que esta deve ser gratuita, ao menos no que concerne à básica e fundamental, e obrigatória.”

Dessa forma, pode-se afirmar que a inclusão das pessoas com deficiência em ambientes sociais, depende de vários fatores que possam estar auxiliando a atender as necessidades das variadas formas de deficiência. Favero (2004), diz que “(...) normalizar uma pessoa não significa torná-las normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade”.

As políticas públicas existem e de certa forma estão atuantes em nosso país, no que se refere às pessoas que possuem alguma deficiência. No Capítulo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e no Inciso III, afirma que, é assegurado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Nesse sentido, a LDB também nos mostra ainda, o conceito de deficiência, no Capítulo 5 e no Art. 58, que fala: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Os dois excertos acima que tratam da LDB, no que se refere à educação inclusiva, mostram que a lei existe, e nesta é assegurada aos deficientes que se matriculem nas escolas. Na prática isso significa uma evolução importante, pois o Brasil é ainda um país que não é comprometido com as políticas de desenvolvimento, não tem uma preocupação efetiva em inserir e garantir os direitos para os educandos com deficiência. Dessa maneira, é a escola que deve oferecer uma boa estrutura para receber os alunos, devendo adaptar-se as condições deste aluno e não o contrário, de modo, e o mais importante que ofereça uma formação continuada e comprometida com o desenvolvimento dos educandos.

Em relação à escola, o processo de inclusão passou por variadas mudanças, uma vez que, trouxe também questionamentos. O processo de incluir crianças com deficiência dentro das escolas regulares trouxe algumas perguntas, pois havia uma visão enraizada a respeito das pessoas com deficiência. Para incluir um aluno com deficiência na sala de aula, faz-se necessário fazer vários questionamentos, pois, este espaço deve oferecer aos alunos métodos de avaliação adequados, processos de aceitação dos alunos no espaço escolar, conceitos e avaliação definidos sobre as deficiências, normalidade/ anormalidade.

A educação inclusiva veio com a intenção de melhorar o ensino nas escolas, sendo que para que haja realmente uma mudança e essa intervenção, é necessário que as escolas atendam as diferenças sem discriminação, estabelecendo regras de planejamento e avaliação de aprendizagem a esses alunos com deficiência.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, se caracteriza por um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. As pessoas com TEA são diferentes entre si.

A Lei Brasileira de Inclusão determina em seu artigo 27 que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Pode-se observar que o objetivo do sistema educacional inclusivo é não só garantia de acesso, mas também a permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços que visem eliminar barreiras.

LUDICIDADE: CONCEITUAÇÃO

O brincar faz parte do cotidiano da criança desde os seus primeiros meses de vida, devido essa importância no contexto histórico da criança o uso de jogos e brincadeiras é uma ferramenta fundamental em sala de aula, funciona como um facilitador do ensino aprendizagem bem como do desenvolvimento social e motor do indivíduo que auxilia as crianças a explorarem o universo que as cercam, viabilizando e facilitando a construção de novos conhecimentos e principalmente motivando a criar prazer em frequentar a escola e participar do processo escolar.

O lúdico basicamente é a prática do jogo e o uso de brinquedos e brincadeiras na educação, já os jogos são atividades a serem realizadas em grupo ou individuais, geralmente tem metas a serem alcançadas ao final da brincadeira e a existência de regras a serem respeitadas, o brinquedo é um objeto de interesse da criança e a brincadeira é o uso do brinquedo ou a ação de um grupo em busca de entretenimento e diversão.

Para Piaget (1980) o jogo não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas sim meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Através dos jogos a

criança desenvolve o sensório motor e o simbolismo, transforma o real em necessidades múltiplas do eu, assimila a realidade.

A brincadeira faz parte do cotidiano da criança e é importante para o seu desenvolvimento saudável, tornando o aprender um momento prazeroso e envolvente, sendo utilizado como forma de conhecer o mundo, ampliar os horizontes, enriquecendo o processo de educação tornando o ambiente cheio de oportunidades de aprendizado.

Se faz necessário que o espaço escolar, não só possibilite, mas que seja um ambiente rico e estimulante de aprendizagens, que nela haja a presença do lúdico, e que o educador tenha o papel e a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, contribuindo para que a criança desenvolva sua imaginação, confiança em sua capacidade, autonomia, aprenda a conviver com as diferenças existentes entre os colegas, sendo fundamental para formação da sua personalidade e consolidando conhecimentos necessários a sua vida .

O lúdico faz parte da vida humana, sendo uma fonte de desenvolvimento de habilidades no ser humano e com isto, Santin (2001, p.23) diz:

Parece que o homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e a alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, perdeu a fertilidade da fantasia, da imaginação guiada pelo impulso lúdico. O brinquedo acabou sendo reduzido a um fenômeno marginal na paisagem da existência adulta, porque é modelada e determinada por fenômenos mais sérios. Tudo o que ele faz precisa ter resultados. O que interessa é o objetivo estranho do mesmo.

Em tempos passado, a escola tradicional limitava a educação ao quadro e as cadeiras em sala de aula, relacionando a escola a um lugar de conhecimento científico, lógico e cansativo deixando de lado as necessidades e os comportamentos inerentes as crianças, tornando a vivência escolar algo cansativo e desinteressante, com o passar dos anos e estudos referentes ao processo de ensino-aprendizagem levou se em conta as necessidades dos educandos e ficou difícil desvincular a necessidade do lúdico nas escolas e em todo processo educacional da criança.

Só para situar o lúdico no tempo, temos segundo KISHIMOTO (1999:15) que a tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar pipas, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

A partir de quando começou a ser levado em consideração a criança como ser social, levou se também em consideração as suas necessidades percebendo se que a criança aprende enquanto brinca assim como analisa o mundo, amplia os repertórios de conhecimento, reconstrói e amplia suas experiências de mundo, tudo através da brincadeira, saindo da forma

mecânica do processo de aprendizagem, trazendo significado e prazer para o momento de adquirir o conhecimento e para o aprendizado dos conteúdos a serem lecionados .

As crianças utilizam a brincadeira como forma de exercitar a sua imaginação, participam ativamente fazendo escolhas e estabelecendo relações em um mundo que ainda conhecem bem pouco. As brincadeiras possibilitam que a criança se organize, construa, destrua e reflita em seu universo.

Ao educador, o brincar possibilita observar e conhecer melhor como a criança percebe e constrói o seu mundo, deixam visíveis o que estão sentindo naquele momento exteriorizando o que teriam dificuldade para contar através da linguagem oral.

Quando é observado a relação do brincar e da brincadeira, é importante considerar que a sociedade está encaminhando as crianças ao amadurecimento precoce, dando a eles acesso as muitas tecnologias, músicas e entretenimentos do mundo adulto e a infância perde espaço para a avalanche de informações e a cada vez é levada a inserção no mundo adulto participando de seus dilemas e conflitos, perdendo a liberdade e espaço para brincarem seguindo o seu desenvolvimento natural, a escola tem então a responsabilidade de resgatar e trazer para os alunos o habito de brincar e aprender através da brincadeira.

Para Piaget as brincadeiras e jogos infantis não exercem um papel de simples diversão, pois possibilitam a aprendizagem possibilitando a criança a desenvolverem diversas habilidades, além do enriquecimento intelectual.

Os jogos são brincadeiras mais elaboradas que proporcionam a possibilidade de trabalhar limites e regras, além do respeito e da interação social.

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Ainda é importante citar que os jogos precisam ser selecionados com um propósito definido para o exercício e trabalho determinado, ou seja, para trabalhar as necessidades e tirar proveito educativo.

É importante a escolha de um jogo e dos meios adequados para oferecê-lo à criança, particularmente quando visamos retirar dele o maior proveito educativo. Advém disso a necessidade de transferir à escola as mesmas motivações que a criança encontra para jogar fora desse espaço. (PIMENTEL, 2004, p. 57).

A escolha do brinquedo fornece uma poderosa influência sobre o comportamento da criança, e da formação do adulto, a seleção do brinquedo possibilita a formação do caráter do indivíduo, pois o brinquedo da significado

a brincadeira e através dele forma-se o caráter comportamental da criança, um jogo de lutas por exemplo pode influenciar a criança a agir como o jogo, ou seja, de forma agressiva e violenta, em contra partida se a criança tiver contato com brinquedos de jardinagem, ela irá brincar manusear a terra, plantar e conhecer a semente, esperar o crescimento da semente, adquirindo assim a noção de tempo, paciência e respeito ao meio ambiente, sendo mais adequado ao objetivo escolar de formar um bom caráter e uma boa conduta.

É notório que os diferentes tipos de brincadeiras e jogos possibilitam diversas formas de aprendizagem principalmente quando vinculados aos conteúdos trabalhados, portanto, cabe ao professor selecionar as brincadeiras que mais se relacionam com a idade, comportamento e características dos seus alunos.

O USO DO LÚDICO E O ALUNO COM TEA

Uma das grandes dificuldades de crianças autistas é interagir com o outro, quando essa interação é atida, percebe-se que nem sempre o resultado é satisfatório. Mas é válido entender que as brincadeiras são as principais oportunidades que as crianças têm de aprendizagem do dia a dia. Por meio delas, desenvolve-se a interação e aspectos cognitivos da fala, linguagem, coordenação motora, exploram suas criatividade. Quando brinca do “faz de conta”, a criança desenvolve sua criatividade. Porém, quando se trata de crianças autistas e pensando em brincadeiras, percebe-se a diferença do comum. Um exemplo é quando entrega alguns carrinhos para uma criança autista, ela “não brinca de carrinho”, ela vai enfileirar, vai repetir a mesma brincadeira várias vezes ou simplesmente vai olhar para um pneu de um carrinho, pior geralmente essa criança tem uma atenção especial para alguma parte do brinquedo. Dá uma impressão de que ela não gosta da brincadeira.

Um outro fator importante é em relação à simbolização, como essa criança faz uso da sua imaginação, ela consegue “fazer de conta”? Se é entregue uma caixa de papelão a uma criança de cinco anos, ela vai imaginar que é uma casinha, ou um carro, etc. Uma criança com TEA vai ter essa dificuldade de fantasiar em cima dessa situação. Apesar disso, não se deve pensar que essa criança não quer ou não gosta de brincar, é importante sempre estar atento e incentivar essa criança e não desistir das brincadeiras, não pode deixar de estimular essa criança. O que se observa é que muitas vezes os pais ou até mesmo professores vai deixando de interagir, incentivar essa criança por interpretar que ela não quer.

É importante se aproximar bem da criança com TEA e saber do que ela gosta, usar os interesses dela, que a princípio não faz sentido, mas entender que para ela é muito importante. Ficar atento às brincadeiras dessas crianças e incentivá-las mais ainda do que incentivaria outra criança. Trazer essa criança para a situação, brincar com a criança sem instruções, tornar a situação prazerosa, natural. Não é fácil brincar com uma criança autista, mas não é impossível.

Crianças com autismo têm pouca curiosidade social e, por isso, não aprendem a relatar os acontecimentos de forma espontânea. Quando os pais perguntam como foi o dia na escola, por exemplo, elas simplesmente não respondem ou dizem sempre a mesma coisa: "Ah, foi muito legal." Os pais não conseguem saber pelos filhos o que fizeram, comeram ou com quem brincaram. As crianças com funcionamento autístico, dificilmente, contam eventos passados e, exatamente por isso, ensiná-las a narrar suas vivências é prioridade no tratamento, até para que possamos identificar situações constrangedoras e humilhantes no ambiente escolar, como o bullying (BARBOSA, 2012).

É importante entender que uma criança com autismo tem uma dificuldade em atenção dividida, que é a capacidade de nosso cérebro entender várias coisas ao mesmo tempo. Então como brincar com uma criança que não entende muita coisa? É só falar palavras soltas, por exemplo, ao invés de dizer "olha, você está cozinhando feijão!" dizer "feijão". Se a criança estiver brincando com blocos, chega e fala a cor do bloco, tentar fazer um pouco o que ela quer. Aproximar-se da criança, com poucas palavras e seguir as ideias delas. Mas nunca tirar uma coisa das mãos dela ou tentar obrigá-la a fazer o que quer.

O professor pode fazer muito por essas crianças autistas, mesmo não sendo especialista na área. O primeiro passo é o conhecimento. Com paciência e dedicação, pode primeiramente conquistar a atenção dessa criança. É importante saber os pontos fracos desse aluno e a partir daí criar estratégias de aprendizagem. Pode tirá-lo de um mundo com repertórios restritos e redirecioná-lo a um universo repleto de novidades e atrativos. Além disso, pode facilitar sua convivência em grupo de maneira harmônica e prazerosa. Mais do que ensinar, a escola possui o importante papel de ser o local dos primeiros grupos sociais dos pequenos. Lá eles encontrarão colegas que, por vezes, os acompanharão pela vida por muitos anos.

Dessa forma, a ludicidade consegue favorecer essa interação, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos enfatizar que por longos anos foram travadas batalhas para que houvesse uma atenção para o cuidado e a garantia de direitos básicos para o atendimento de pessoas com TEA.

A adequação da escola a esse tipo de educação, deve ser uma realidade, isso faz com que haja uma exigência cada vez maior na formação de professores, que devem se adequar cada vez mais as essas especificidades que o ensino e a educação exigem. É necessário dizer que a responsabilidade não deverá ficar somente a cargo do professor, o Estado deve dar subsídios para que aconteça o desenvolvimento deste tipo de educação na prática, oferecendo os recursos e investimentos adequados.

Reconhecemos que bons resultados na inclusão de autistas são percebidos, quando todos os profissionais, respondem as necessidades de aprendizagem destes alunos, com a implementação de ações e estratégias inclusivas em todos os espaços da escola. Essa função não pode ficar apenas a cargo do professor, mas deve ser incluída toda equipe escolar.

Assim, ao trazer o tema do Autismo, esperamos ter colaborado com os profissionais da educação que acreditam que é possível ensinar e aprender mesmo diante de tantos desafios que surgem na inclusão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Centro Universitário de Lavras, Lavras, 2008.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; acesso em: 16 de agosto 2019.

COLL, César. **Piaget, o construtivismo e a educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Normas para apresentação de monografia**. 3. ed. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Biblioteca Karl A. Boedecker. São Paulo: FGV-EAESP, 2003. 95 p. (normasbib.pdf, 462kb). Disponível em: <www.fgvsp.br/biblioteca>. Acesso em: 23 set. 2019.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Versos, 2018.

OLIVEIRA, N. M.; ESPINDOLA, C. R. **Trabalhos acadêmicos: recomendações práticas**. São Paulo: CEETPS, 2003.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia científica: abordagem teórico-prática**. 10 ed. ver. atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 7ª ed. Rio de Janeiro, 2019.
PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. Ed. São Paulo, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Luciana Figuerêdo Almeida

Professora; pedagoga, licenciada em educação física e advogada; Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, em Gestão Escolar, em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e em Educação Física Escolar; recebeu o título de Mestre em Ciências da Educação; mestranda em Educação – UNASP.

RESUMO

Na atualidade, há grande preocupação da sociedade em geral e, das famílias das crianças em específico, com a construção de regras e conceitos a partir das atividades educativas na Educação Infantil, sobretudo no componente curricular Educação Física Infantil. Partindo deste pressuposto realizou-se esta pesquisa de conclusão de curso que teve por objetivo discutir a importância da atividade estimulada e da atividade espontânea na construção de regras e conceitos na Educação Física infantil. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, tomando por base um estado de caso único. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados e a análise de conteúdo como técnica de análise e interpretação dos dados produzidos. O sujeito da pesquisa é um professor, da rede de ensino privada, com vinte e três anos de experiência com a docência de crianças na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa indicam que mais importante que formar conceitos e regras, ou até transformar crianças e estudantes de um modo geral em atletas, portanto, com alta capacidade de desempenho, a Educação Física na Educação Infantil contribui de forma significativa para formar pessoas melhores, participativas, cooperativas, pessoas que saibam conviver, para tanto, o professor exerce o seu trabalho com um grupo de crianças mas tem um olhar individualizado de modo que identifique as necessidades individuais e coletivas a fim de contribuir para o desenvolvimento destes seres humanos em formação.

Palavras-chave: educação física; educação infantil; atividade espontânea; atividade estimulada.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a Educação Física tinha por objetivo identificar e formar atletas com a aplicação de técnicas das modalidades esportivas, passando por uma visão biologista, com a preocupação nos hábitos de higiene e saúde, com a valorização do desenvolvimento físico e da moral a

partir do exercício, geralmente, com foco no modelo esportivista que objetivava a formação de alunos “atletas”.

Com o passar do tempo e os avanços nos estudos e pesquisas na Educação Física, outros objetivos foram sendo construídos na área de modo que, aos poucos, houve uma espécie de transição de modo que, na atualidade, há grande preocupação da sociedade em geral e, das famílias das crianças em específico, com a socialização infantil.

A partir de 2013, com a obrigatoriedade do componente curricular Educação física na Educação Básica. Mas como abordar os conceitos e regras com um público tão heterogêneo e cuja faixa etária oscila entre 1 e 14 anos de idade? Esta questão estimulou a realização desta pesquisa tomando por base a compreensão da importância do brincar espontâneo e estimulado como norteadoras das atividades educativas na Educação Infantil, sobretudo no componente curricular Educação Física Infantil.

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da atividade estimulada e da atividade espontânea na construção de regras e conceitos na Educação Física infantil. Teve como objetivos específicos identificar qual a compreensão do componente curricular Educação Física Infantil para um professor bastante experiente na área e qual sua compreensão acerca da importância da realização de atividades espontâneas e estimuladas para o desenvolvimento infantil.

A relevância deste trabalho acadêmico, se ampara na necessidade de estimular a presença de profissionais da Educação Física em turmas de Educação Infantil considerando que estes profissionais possuem conhecimentos específicos e qualificados que podem ajudar na formação integral de crianças, promovendo, desde cedo a construção de uma cultura do movimento, o desenvolvimento infantil em uma perspectiva interdisciplinar tendo como objetivo precípua a criação de uma autoimagem positiva, atitudes de cooperação, participação, favorecendo os aspectos físicos, cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

Esta pesquisa está baseada na perspectiva qualitativa do tipo estudo de caso. Isto se justifica porque há o interesse em pesquisar uma situação singular, particular da experiência de um docente de Educação Física em turmas de Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo e orientada pela revisão de literatura especializada. Delimitou-se o estudo e a produção de dados a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com um docente de Educação Física na Educação Infantil de uma escola da rede de ensino privada, na capital baiana e debruçou-se sobre a análise sistemática desses dados, finalizando com a elaboração deste artigo, como síntese da pesquisa realizada.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Física na Educação Infantil

A criança ao nascer tem sua primeira experiência social no ambiente familiar. Nos dias atuais, desde muito cedo, grande parte das crianças têm em sua vivência a oportunidade de frequentar turmas de Educação Infantil, iniciando na Creche. A Creche é obrigação do estado e facultada à família, já a frequência da criança à Pré-escola tem sua obrigatoriedade tanto do estado em ofertar vagas, quanto das famílias matricularem seus filhos. Nas cidades, cada vez mais, a Educação Infantil se constitui no primeiro contato da criança com outros ambientes e pessoas, para ale do ambiente familiar, em ambientes educativos que podem estar vinculados à rede de ensino pública ou privada.

A Educação Infantil, segundo a legislação brasileira é a primeira etapa da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como pode ser constatado no Art. 29,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Neste mesmo sentido Rocha (2010, p.02) destaca que a Educação Física na Educação Infantil pode proporcionar às crianças “momentos de novas experiências, contatos com outras pessoas que não sejam as do seu ambiente familiar, descobertas, percepções sobre seu próprio corpo a partir da realização de uma diversidade de movimentos”.

A fim de potencializar o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e emocionais, faz-se necessário promover aulas de Educação Física dentre as diversas atividades proporcionadas aos bebês e crianças na Educação Infantil. Embora nem todas as escolas de Educação Infantil tenham professores de Educação Física em seu quadro profissional consideramos que são de extrema importância pois suas atividades, sejam através do brincar espontâneo ou estimulado podem proporcionar hábitos de vida saudável e qualidade de vida, não apenas futura, como presente, visto que as crianças já vivem e são hoje.

Apesar da presença de profissionais da Educação Física ser considerada importante para o desenvolvimento infantil, Rocha (2010, p. 04-05) lembra que nem sempre as escolas de Educação Infantil dispõem deste profissional de modo que as professoras “polivalentes”, como são chamadas, por vezes, as pedagogas, vivenciam dificuldades de ordem pedagógica, ao conduzir certas atividades, por não terem formação específica em Educação Física, de modo que “[...] sentem dificuldade em organizar conteúdos e propor atividades, brincadeiras e jogos para as

crianças numa perspectiva de formação. As atividades propostas por estas profissionais **podem ser** (grifo nosso), [...] limitadas e restritas, apresentadas sob a forma de recreação.”

A defesa da presença do professor de Educação Física na Educação Infantil não está relacionada a uma postura de reserva vagas no mercado, como muitos podem acreditar, mas, porque, ainda segundo Rocha (2010, p. 05), esta “[...] é uma prática pedagógica que tem como objeto, enquanto saber científico a cultura corporal do movimento, o movimento humano como estímulo para os movimentos naturais.”

Também Basei (2008, p.02) ressalta que a importância da Educação Física na Educação Infantil, está fundamentada na necessidade de estimular o “[...] movimentar-se humano e nas contribuições que as experiências com a cultura do movimento podem trazer nesse período de vida da criança e em todo o seu processo de formação.”

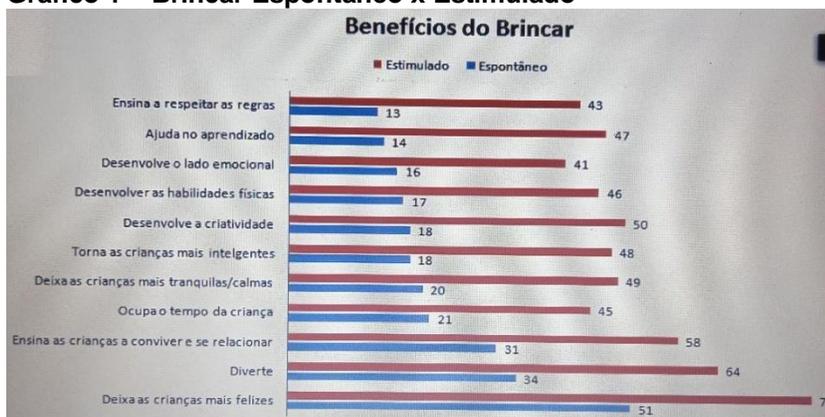
Concordamos, portanto com Rocha (2010, p. 05) quando afirma que “as práticas de atividades físicas, lúdicas e recreativas representam não apenas uma questão de benefício físico para a vida adulta, mas uma necessidade para o adequado desenvolvimento cognitivo, psicológico e relacional da criança”, enquanto, esta cresce e se desenvolve.

Atividades Espontâneas e Estimuladas na Educação Física Infantil

Nas escolas de Educação Infantil, diferente de outros ambientes de socialização, há processos pedagógicos sistemáticos essenciais na construção de conceitos. Para Basei (2010) a formação dos conceitos espontâneos que a criança realiza na interação com uma determinada cultura, não se dá do mesmo modo como a formação dos conceitos científicos. Isso significa que, para serem adquiridos precisam de um contexto organizado e sistematizado de ensino, e da interação com outros contextos, para que a criança possa conhecer os significados e criar sentidos para os conceitos a partir de suas vivências (BASEI, 2010, p. 03-04).

Carneiro e Dodge (2008) apresentam o resultado de uma pesquisa, na qual comparam o efeito potencial entre o brincar livre espontâneo e o estimulado e chamam a atenção para a importância do papel mediador do professor, seja da Educação Física ou mesmo a professora pedagoga.

Gráfico 1 – Brincar Espontâneo x Estimulado



Fonte: Carneiro e Dodge (2008).

Ao observar o gráfico é possível perceber que a partir do brincar espontâneo as crianças constroem sua identidade, constituem uma verdadeira forma de linguagem e comunicação, é um meio de aprender a lidar com a realidade e suas questões existenciais. Entretanto, quando o professor promove atividades onde o brincar está inserido de forma sistemática, planejada, qualificada, o brincar infantil ganha grande potencial com impactos positivos para o desenvolvimento infantil.

Considera-se o papel do professor de Educação Física como um mediador, em que sua tarefa se constitui em uma criação de espaço de aprendizagem, a partir da escolha de materiais, recursos, local, aparelhos e de elaboração de situações que ajudem as crianças em suas construções e interações, tendo como objetivo, favorecer e potencializar o brincar, seja espontâneo ou dirigido.

As atividades planejadas pelos professores em geral, e da Educação Física em específico, têm o objetivo de conduzir e organizar a prática educativa de modo que torne o processo de formação das crianças tomando por base a reciprocidade, onde

[...] poderão constituir-se de forma autônoma e independente, colocando-se no lugar do outro, nas diferentes situações proporcionadas pela brincadeira ou pelo jogo, terão também possibilidades de experienciar formas de ação coletivas na sua relação com os outros, em que a cooperação é fundamental, pois dela depende o êxito da ação de movimento e da intenção do grupo. (BASEI, 2010, p. 10).

As atividades pedagógicas planejadas e até as que surgem por iniciativa das crianças estão a serviço do desenvolvimento infantil integral com foco nas interações sociais, no estar no mundo e experimentá-lo, onde é possível construir percepções positivas, na relação com o outro, seja o colega ou os adultos com quem interage. Destarte, as atividades docentes planejadas pelo professor da Educação Física na Educação Infantil

devem ter o objetivo de ajudar as crianças a interagirem, a cooperarem, a experimentarem os limites e possibilidades do próprio corpo.

Trata-se, pois, de um desafio para professores e crianças considerando que ainda estão em fase de construção de si, da personalidade, de vínculos de confiança e respeito, entretanto, acreditamos que é desde muito cedo que as crianças podem se formar, tendo por base o ideal de se tornarem sujeitos emancipados, de forma autônoma e independente, ainda que a autonomia e a independência sejam sempre relativas.

Ao refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil Basei (2010, p. 11) pondera sobre a necessidade de uma “[...] proposta didático-metodológica que apresente seus princípios de organização através das experiências – corporal, material e de interação social –, que deverão ser estimuladas”, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento das potencialidades infantis. Isso porque as crianças pequenas são, eminentemente, movimento, e é através dele que estas crianças podem explorar o mundo à sua volta.

Na Educação Infantil a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) inclui a Educação Física na área de Linguagens que é composta também por outros componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa e Arte. Segundo este documento “A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens.” (BRASIL, 2017, p. 65)

Consideramos para a realização deste estudo o que preconiza a BNCC, ao referir as atividades humanas enquanto realizadas através de práticas sociais mediadas por variadas linguagens, [entre elas a verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), a corporal, a visual, a sonora e, mais recentemente também a digital. “É por meio dessas práticas, que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos”. (BRASIL, 2017, p. 65).

É a partir das interações infantis, mediadas pela presença do professor que os conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos se materializam no cotidiano, considerando-se a presença de uma verdadeira cultura infantil que ultrapassa o ambiente escolar, muito embora sejam esquecidos no ambiente escolar. Neste aspecto, Freire e Ramos, nos alertam que,

Embora exista um rico e vasto mundo na cultura infantil, nos movimentos corporais (andar, correr, saltitar, pular), nos jogos, na fantasia, cuja maior especialidade é o brincar, muitas vezes esses são esquecidos nas atividades de Educação Física no ambiente escolar. (FREIRE, 1997, apud RAMOS 2020, p. 23).

Ora, se o trabalho docente com as crianças não pode ser apenas a formação instrumental para o desempenho físico, quais as aprendizagens e

como elas podem acontecer no ambiente escolar, mediados pelo professor de Educação Física em turmas de Educação Infantil?

A Aprendizagem de Regras e Conceitos, a Partir das Interações

Considera-se nesta pesquisa que a aprendizagem acontece na interação entre os sujeitos, seja na relação criança-criança, mediada pelo professor ou na relação criança-professor, seja também nas atividades espontâneas ou estimuladas. De modo que se reconhece, por um lado, a importância das atividades planejadas e estimuladas pelo docente e, por outro, as brincadeiras iniciadas ou apresentadas pela criança. O diferencial está no olhar e na postura mediadora do professor durante os dois tipos de atividades, tomando por base seus objetivos educativos no campo curricular, ou na linguagem, segundo a BNCC.

Esta concepção está amparada numa perspectiva sociointeracionista, com base nas ideias de Vygotsky. Neste sentido, sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança, este autor considera que: A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal”. Isto se materializa na percepção de que há uma distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver de forma independente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A partir da brincadeira e das atividades iniciadas espontaneamente pelas crianças é possível estimular sua imaginação, aprender a respeitar as regras de cooperação e convivência, respeito ao ritmo e às individualidades de outras crianças e de adultos. O professor tem a função de ajudar a criança a desenvolver seus conhecimentos, habilidades e relações sociais.

É fundamental, portanto, que o profissional da Educação Física tenha conhecimentos sólidos acerca de cada estágio do desenvolvimento infantil, para elaborar atividades coerentes com cada etapa. Se pensarmos em aspectos práticos observaremos que, a partir de brincadeiras e jogos podemos aprimorar as capacidades físicas básicas como correr, saltar, arremessar, pular, subir, habilidades correspondentes aos aspectos físicos. Poderemos também estimular habilidades cognitivas como lógica, situações-problema em que as crianças criem ou encontrem a melhor solução, além da parte emocional e afetiva, em que as crianças podem aprender e valorizar o trabalho em equipe, aprender a lidar com situações desagradáveis, estressantes e com a própria frustração.

Dentre as atividades desenvolvidas no componente curricular Educação Física, os “jogos e brincadeiras” são os conteúdos que apresentam maior facilidade de realização, como demonstra Darido e Rangel (2005):

- Não são desconhecidos da criança, uma vez que a maioria já participou de diferentes jogos e brincadeiras;

- Não exigem espaço ou material sofisticado na maioria deles;
- Podem variar em complexidade de regras, ou seja, desde pequeno pode-se jogar com poucas ou chegar a jogos com regras de altíssimo nível de complexidade;
- Podem ser praticados em qualquer faixa etária;
- São divertidos e prazerosos para os seus participantes (a menos que seja levada à extrema competição);
- Aprende-se o jogo pelo método global, diferentemente do esporte, que geralmente é aprendido/ensinado por partes (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 158).

Ao se pensar nas atividades possíveis de serem elaboradas pelos professores no componente curricular Educação Física na Educação Infantil pode-se considerar que dentre os principais objetivos estão: o domínio do controle corporal; diferenciar cada parte do corpo através do movimento; a noção de espaço e tempo; melhorar o desempenho em atividades de força, resistência, flexibilidade e velocidade; e cooperar em atividades de grupo.

Ramos (2020, p. 08) compreende

a educação do corpo na perspectiva interdisciplinar de ensino, especialmente enfatizando os princípios e as diretrizes da aprendizagem socioemocional, investigando as situações de forma que as crianças aprendam a lidar com as próprias emoções e as do outro assertivamente (RAMOS, 2020, p.8).

Neste aspecto, o que direciona o olhar e as ações do professor de Educação Física é menos o foco do desempenho em si e mais os elementos que envolvem aprendizagens socioemocionais, nas quais as crianças aprendem a perceber e a lidar com emoções, próprias e de outras pessoas, de forma positiva. Ora, força, resistência, flexibilidade, velocidade são importantes, mas não são fundamentais quando o foco é o desenvolvimento humano pleno, ou seja, tomando por base a necessidade de que, cada vez mais as crianças aprendam a se relacionar, a cooperar, a interagir, a criar uma autoimagem positiva de si e do outro.

Desenho Metodológico

Esta pesquisa está baseada na perspectiva qualitativa do tipo estudo de caso. Isto se justifica porque temos o interesse em pesquisar uma situação singular, particular da experiência de um docente de Educação Física em turmas de Educação Infantil. Concordando com Lüdke e André (1986, p. 17), para as quais “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, orientada pela revisão de literatura especializada (YIN, 2005; STAKE, 2013)

Nesta pesquisa tomou-se por referência as três fases do desenvolvimento do estudo de caso: realizou-se a fase exploratória, com o levantamento bibliográfico sobre o tema da importância da atividade

estimulada e da atividade espontânea para o desenvolvimento de conceitos e regras na Educação Infantil. Em seguida realizamos a delimitação do estudo e a produção de dados a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com um docente de Educação Física na Educação Infantil em uma escola da rede de ensino privada, na capital baiana; e, num terceiro momento, nos debruçamos sobre a análise sistemática desses dados, finalizando com a elaboração deste artigo, como síntese da pesquisa realizada. (NISBET E WATT, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Para finalizar, é importante dizer que, por se tratar de um estudo qualitativo, de caso único, não temos como objetivo generalizações, cujo entendimento é de que as teorias devem se aplicar não somente ao caso específico que está sendo estudado, mas também a outros. Não pretendemos, portanto, a partir de um estudo de caso único realizar generalizações estatísticas. Ainda assim, deles podem ser extraídas algumas generalizações analíticas (Yin, 2005) e podem ser identificadas pistas para novas pesquisas e, posteriormente, realizar pesquisas de larga escala, tal como *surveys*.

Educação Física Infantil como Educação para a Vida: Estudando um Caso

Entrevistamos um professor de Educação Física, da rede de ensino privada da Cidade do Salvador, Bahia. Sua escolha se deu pelo fato que exerce a docência em turmas de Educação Infantil, já tem muitos anos de profissão, e, neste momento em que o Brasil atravessa uma crise sanitária por coronavírus optamos por entrevistar apenas um professor considerando a dificuldade de acesso a muitos professores, neste período, e os riscos de saúde associados.

Informações Sociodemográficas

Entrevistou-se um professor de Educação Física, de quarenta de dois anos e vinte e três anos de experiência de ensino, na Educação Infantil, em escolas da rede de ensino privada da Cidade do Salvador, Bahia. Trata-se de Marcelo¹ formado em Educação Física e em Música, no Uruguai, seu país natal. Este professor exerce a docência desde os dezenove anos de idade, ainda durante sua formação.

Apresentando e Discutindo os Dados da Pesquisa

A fim de melhor abordar o tema da pesquisa que envolve a importância da atividade estimulada e da atividade espontânea na construção de regras e conceitos, perguntou-se ao professor Marcelo, inicialmente, qual

¹ Nome fictício para preservar a identidade do respondente.

a função da Educação Física na formação de crianças matriculadas em turmas de Educação Infantil. Para ele,

A maior função da Educação Física é formar pessoas, porque tem diferença dessa função de formar atletas. Contribuir para a formação da personalidade, do caráter da pessoa, não por formar atletas. Eu vejo por outro lado, se formar atletas, melhor! A gente acompanha, tenta que todo mundo possa se desenvolver. Mas é a integração, seria essa a maior função da Educação Física na Educação Infantil, para integrar, participar junto. Na Educação Infantil a gente trabalha com todas as crianças juntas, mas, ao mesmo tempo, respeitando as individualidades de cada um, ou seja, quem quiser progredir muito, quem está cheio de "fome": alimentar! E estimular quem não quer fazer nada. Eu vejo por esse lado, sempre ter esse equilíbrio (MARCELO, 2020).

O foco do professor Marcelo deixa claro que seu interesse não está na prática de uma cultura monoesportivista, como comumente ocorre em práticas escolares, nem tampouco em formar futuros atletas. Para além disso o professor dá destaque às interações e a vivência coletiva, com as crianças e entre elas, a serviço do desenvolvimento humano. As regras e conceitos aparecem aqui como elementos capazes de favorecer o que ele chama de formar pessoas, a personalidade, o caráter. Há, portanto, uma preocupação em princípios, valores, tais como a ética, o respeito e a empatia. Pode-se depreender daí que o brincar é uma linguagem potente na relação com as crianças e este se constitui em um elemento capaz de ajudar professor e crianças a se relacionarem e a construírem conceitos e regras na Educação Física infantil.

A presença de um profissional da Educação Física na Educação Infantil tem maior tradição no Ensino Fundamental e Médio, desse modo, perguntou-se ao professor Marcelo como é a experiência de exercer a docência com bebês e crianças da Educação Infantil.

Eu não dou aulas para bebês. Eu dou aula a partir do Grupo 1, mas que não são bebês. Tem que caminhar para ir para a escola. A regra é: pode entrar com um ano, mas tem que caminhar. A partir de um ano e até seis anos de idade. A experiência é muito rica! Pessoalmente eu gosto mais do Grupo 3, não sou tão fã dos Grupos 1 e 2, porque como eles ainda são muito novos e você fica muito limitado no que você pode criar e fazer e, como a duração da aula é curta eu não sou referência para as crianças, elas me vêem pouco. O Grupo 1, por exemplo, até o período do São João é aquela construção da confiança. Tem quatro chorando, dois não e você é uma pessoa diferente para eles e o repertório precisa daquela repetição. Eu gosto mais de criar com as crianças. Eu gosto mais do Grupo 3 pra frente porque eles já falam, já posso trazer outros repertórios (MARCELO, 2020).

O trabalho na Educação Infantil envolve especificidades como a tenra idade e a necessidade de criação de vínculos de confiança. O professor Marcelo se dá conta disso e relata os desafios próprios de exercer a docência

com bebês, porque embora uma criança de um ano de idade já esteja andando e algumas utilizando a linguagem oral para se comunicarem, ainda são bebês e tem um ritmo e um tempo próprios até começarem a ser perceber, a interagir com adultos, dentre estes o professor da Educação Física e com as demais crianças do Grupo.

O professor revela sua preferência por exercer a docência em grupos de crianças a partir dos três anos de idade, cuja autonomia individual das crianças já é maior, há o controle da linguagem oral, o domínio corporal, o controle dos esfíncteres, portanto, um nível maior de autonomia de um modo geral, em relação às crianças dos Grupos 1 e 2, o que pode favorecer o desenvolvimento de atividades nas quais o brincar espontâneo e o dirigido com as crianças.

Não por acaso, com as crianças um pouco maiores o professor pode observar, de forma mais clara, os avanços e conquistas das crianças, nos aspectos relacionados ao corpo, às interações e à construção de regras. Também fica evidente que o tempo de interação docente com a turma é exíguo, o que dificulta o processo de adaptação e de criação de vínculos de confiança e afeto entre as crianças e o professor, se compararmos com o mesmo processo construído entre as crianças e a professora regente da turma.

A fim de abordar a questão central da pesquisa questionou-se do professor Marcelo qual o objetivo de realizar atividades estimuladas durante as aulas de Educação Física em turmas de Educação Infantil.

As atividades estimuladas geralmente têm orientações e regras, tem combinados, você prepara as crianças para respeitar regras seja do jogo, da atividade ou da vida cotidiana. Há combinados para facilitar a interação entre si e comigo. Então a Educação Física prepara as crianças para outras coisas que não são a aula, então ele vai aprender a respeitar as regras, os combinados, a sua vez de falar e de fazer, respeitar o lugar do colega e também em casa e em outros espaços em que a criança convive. A Educação Física é um meio de preparar ele para a vida, para outras coisas muito além das aulas. Aprender a construir seus caminhos, não tem um fim em si mesmo. (MARCELO, 2020)

O professor entrevistado, mais uma vez, faz referência às aprendizagens realizadas no ambiente escolar tendo como objetivo a vida das crianças e não apenas o cumprimento de formalidades técnicas e/ou instrumentais do componente curricular. O relato do professor Marcelo segue na mesma perspectiva de Ramos (2020) quando pensa a educação do corpo de forma interdisciplinar, enfatizando os princípios e as diretrizes da aprendizagem socioemocional, investigando as situações de forma que as crianças aprendam a lidar com as próprias emoções e as do outro. O objetivo central, é, portanto, a Educação Física como aprendizagem para a vida, mediadas pelo brincar seja espontâneo ou estimulado.

Considerando a necessidade de abordar também as atividades livres, espontâneas ou iniciadas pelas crianças durante o horário do componente

curricular perguntou-se ao professor Marcelo se durante suas aulas de Educação Física, em turmas de Educação Infantil, há espaço para a vivência do brincar e de outras atividades espontâneas. E, em caso afirmativo, de que modo isso acontecia.

Isso depende do professor. Ao meu ver, sim! Quando dou aula de Educação Física na Educação Infantil eu tenho a parte estimulada, mas também tem a parte livre. Tem a parte em que eles podem criar. Eu adoro quando um aluno traz um jogo novo, uma brincadeira nova ou que sugere uma mudança. Então eu estou aberto, acho massa isso de somar e de incluir algo que as crianças propõem (MARCELO, 2020).

Observa-se, a partir do relato do professor Marcelo que há uma abertura para a realização de atividades espontâneas e com base no brincar, iniciadas pelas crianças, e que este professor reconhece a sua importância para o desenvolvimento infantil, deixando o componente curricular de ter o foco apenas na figura docente e suas proposições.

Ao levar em consideração que há atividades estimuladas e espontâneas que contribuem para a aprendizagem de conceitos e regras na Educação Física Infantil, perguntou-se quais os principais conceitos e regras que podem ser desenvolvidos com crianças na faixa etária da Educação Infantil durante as aulas de Educação Física na percepção do professor Marcelo.

Eu acho que essas perguntas, elas caminham juntas com a questão inicial que trata da Educação Física, eu voltaria à pergunta número um. O principal objetivo e conceito, eu tenho dois filhos, então quando penso nos meus alunos, lembro dos meus filhos, então o objetivo é que possam ser gente boa! Ser gente boa na vida, fora da Educação Física. Porque a Educação Física é um meio só, você pode ser muito bom nas aulas de Educação Física e não ser bom nas outras coisas, nas outras áreas, então eu acho isso, o importante é aproveitar do que se aprende na Educação Física: vivenciar o prazer em jogar e em brincar, o respeito às regras e aos combinados, respeitar os colegas, de não praticar bullying, de levar para outros campos da aprendizagens que fazem na aula de Educação Física, aprender a conviver em coletividade, cooperar, aprender que o jogo é em equipe, aprender a respeitar a vez um do outro, às vezes na Educação Física tem uma criança que é muito superior em desempenho, então o trabalho físico é o mínimo pra ele ali. O trabalho ali que é muito bom acontece de forma diferente do outro. Ele tá aprendendo a ter paciência, a saber esperar, saber olhar o outro com outro olhar, com respeito e empatia. Enquanto aquela criança que não tem um desempenho físico tão bom é mais importante explorar o potencial físico, mas para aquele que tem um desempenho ótimo, logo termina e pergunta: - Vou fazer o que agora? Então eu respondo: - Você vai aguardar um pouco ainda até que quinze mais façam isso que você fez em um minuto. Vai olhar os colegas, pode ajudá-los. Então é o momento de desenvolverem o respeito ao ritmo dos colegas, lidar com a ansiedade, a frustração, respeitar mesmo as diferenças. Tive alguns alunos com desempenho excelente, muito fora do

padrão, uma delas, tudo o que ela faz, ela é a melhor. Não sabe esgrima, vai fazer esgrima e se torna a melhor, fica em primeiro lugar! Vai no Torneio Acadêmico (uma espécie de gincana promovida no ambiente escolar, **grifo meu**). Então com esses estudantes eu trabalho muito mais a paciência, de saber respeitar o ritmo dos colegas (MARCELO, 2020).

A partir do depoimento do professor Marcelo fica evidente sua preocupação com um componente curricular comprometido com a formação para a vida das crianças. O foco, portanto, não se restringe ao desenvolvimento do corpo e seu máximo desempenho, mas, com a perspectiva do respeito ao ritmo dos colegas, lidar com a ansiedade, a frustração, respeitar mesmo as diferenças de cada um, que são valores indispensáveis à condução da vida em sociedade. Isso pode ser alcançado de forma efetiva e com baixo ou nenhum risco através de atividades que envolvam o brincar, seja livre ou dirigido.

Considera-se que exercer a docência em turmas de Educação infantil seja uma atividade desafiadora, tomando por base a faixa etária, suas peculiaridades, a criação de vínculos entre. Perguntou-se quais os maiores desafios de exercer a docência da Educação Física em turmas de Educação Infantil, na percepção do professor entrevistado.

O maior desafio na rede de ensino privada não é tanto no campo pedagógico, na educação na sala de aula, senão lidar com o sistema. Porque “o sistema é bruto” e, na rede particular, quem manda são os pais. Você faz um baita de um trabalho, super criativo, mas, se em uma atividade proposta, vinte e quatro gostaram e uma não gostou, ou aconteceu uma coisa que não chega a ser grave, ao invés de confiarem em você, é a versão dos pais prevalece. No Colégio Internacional², gente é demitida todo dia, toda hora, porque algo desagradou os pais, então isso é muito chato. Isso é um desafio para mim, mas tenho aprendido a lidar com isso. O que eu adoro mesmo é dar aulas, eu gosto é da parte do contato com as crianças, isso é o que me realiza (MARCELO, 2020).

Em relação aos desafios vivenciados pelos docentes da Educação Física, e não apenas desse componente curricular, na rede de ensino privada, ainda há essa instabilidade que gera uma espécie de precariedade, considerando que pode haver a extinção do vínculo trabalhista caso o exercício do trabalho docente desagrade, em algumas medidas, os pais das crianças.

Trata-se de uma questão que não pode ser modificada sem a participação dos professores enquanto sujeitos da sua vida pessoal, da sua vida profissional, necessitando ajustes nas relações trabalhistas, na mobilização de tempo e energia para fortalecer os vínculos de confiança também entre docentes, gestores e famílias, implicando em uma postura

² Nome fictício, para preservar a identidade da instituição escolar e o docente entrevistado.

profissional de respeito e confiança que possam ultrapassar os interesses meramente mercadológicos.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa de conclusão de curso que teve por objetivo discutir o tema do brincar espontâneo e das atividades estimuladas em turmas de Educação Infantil, a partir do componente curricular Educação Física.

Ao desenvolver esta pesquisa de campo, tomou-se por base o estado de um caso único. Para a produção de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, conforme Bardin (2009), como técnica de análise e interpretação dos dados produzidos.

É importante dizer que a validade externa, ou generalização, é o entendimento de que as teorias devem se aplicar não somente ao caso específico que está sendo estudado, mas também a outros. Não pretendemos, portanto, a partir de um estudo de caso único realizar generalizações estatísticas. Ainda assim, deles podem ser extraídas algumas generalizações.

Os resultados da pesquisa indicam que mais importante que ensinar conceitos e regras, ou até transformar crianças e estudantes de um modo geral em atletas, a Educação Física na Educação Infantil contribui de forma significativa para formar pessoas melhores, participativas, cooperativas, pessoas que saibam conviver. A forma efetiva de se atingir esse objetivo é a partir da realização de atividades que envolvem o brincar, seja espontâneo ou estimulado.

Foi identificado que, com este objetivo à docência da Educação Física pode e deve exercer o seu trabalho com um grupo de crianças, mas, pode também dispensar um olhar individualizado para cada uma delas, de modo que possa, ao mesmo tempo identificar as necessidades individuais e coletivas, a fim de contribuir para o desenvolvimento destes seres humanos em formação.

As aulas de Educação Física na Educação Infantil têm bom potencial de contribuir para a formação de cidadãos, de pessoas com bom potencial de autoria e empatia, quando o professor de Educação Física na Educação Infantil pensa a educação do corpo de forma interdisciplinar, enfatizando os princípios e as diretrizes da aprendizagem socioemocional, investigando as situações de forma que as crianças aprendam a lidar com as próprias emoções e as do outro. O objetivo central, é, portanto, a Educação Física atenção para a cooperação, o trabalho em equipe, a participação, sendo estas aprendizagens que as crianças podem levar para a vida.

Por fim, a partir dos desafios identificados no depoimento docente acredita-se que os conteúdos e valores desenvolvidos pelo professor em sua prática pedagógica poderiam ser ampliados para as relações que se estabelecem com a gestão e com as famílias de modo que o olhar de cooperação, de empatia e de respeito aos ritmos e diferenças também possam ser construídos, facilitando as relações interpessoais e diminuindo a

sensação de provisoriedade e de precariedade no vínculo profissional com a instituição.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Portugal: Edições 70, 2009.

BASEI, Andréia Paula. **A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança**. In: Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf> Acesso em: 20/mai/2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf Acesso em: 10/abril/2020.

BRASIL/MEC. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10793-1-dezembro-2003-497217-veto-13833-pl.html> acessado em 12/04/2014.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara/koogan, 2005. III série, p. 5-18.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS, Camila Mieli Moreira. **Educação Física Escolar: cooperação, respeito e empatia em ação**, Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

ROCHA, Maria Petrília. Educação Física na Educação Infantil experiência do estágio supervisionado I na Educação Infantil em 2010.1. In: **Anais...** Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/view/2463> Acesso em: 09/mai/2020.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. Educação e seleção, n. 7, p. 5-14, 2013. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2005.

Sandra Mariza Gradim Dias

Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela
Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ

Ariana Pereira Costa

Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela
Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ

Madalena Gonzaga de Oliveira

Psicóloga, mestre em Psicologia;
Professora orientadora do curso de Licenciatura e Bacharelado em Psicologia na
Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ

RESUMO

O presente artigo tem como tema: Noções de Trauma e Técnicas Psicanalíticas: Terapêutica em Tempos de Pandemia. Onde o objetivo é produzir conhecimento acerca da temática “pandemia e trauma”, suas consequências e a possível terapêutica psicanalítica para sujeitos afetados pelo efeito catastrófico deste evento. A partir das perdas experienciadas por meio da pandemia do coronavírus (covid-19) o artigo busca refletir sobre a dimensão traumática que a sociedade atravessa. A escolha deste tema surgiu através do olhar inquietante das pesquisadoras em suas buscas por respostas sobre como seria o tratamento destes sujeitos durante e após a pandemia e qual seria a terapêutica mais adequada, com resultados mais promissores para o tratamento do trauma e suas consequências. Assim sendo, este artigo, promoverá conhecimentos teóricos e científicos acerca da noção freudiana de trauma e a funcionalidade das técnicas psicanalíticas, atuando como um fio condutor para comprovar a potencialidade do atendimento psicanalítico em casos de pacientes traumatizados durante ou após a pandemia da covid-19. Com essa iniciativa, visamos não apenas contribuir para o conhecimento de certas questões teóricas, mas também permitir que as reflexões sustentadas pelos autores aqui presentes encontrem ressonância naqueles que se dedicam a clínica e ao estudo da psicanálise.

Palavras-chave: psicanálise; trauma; pandemia; técnica.

INTRODUÇÃO

Com a realidade do contexto pandêmico da covid-19, vivido pela sociedade mundial desde março de 2020 até a atualidade, muitos sintomas

frequentes na vida psíquica dos sujeitos se intensificaram, tais como: carência, estresse, hostilidade, ansiedade, angústia, medos e incertezas que se tornaram traumáticos e até mesmo limitantes devido, o cenário de caos instaurado. Logo, a busca por alívio do sofrimento e escuta da dor vivida, tornou-se uma prática constante. Diante disto, o objetivo deste artigo será responder a seguinte questão: “é possível denominar de traumática as vivências da pandemia?”, e assim produzir conhecimento acerca da temática “pandemia e trauma”, suas consequências e a terapêutica psicanalítica aplicada em sujeitos afetados pelo efeito deste evento. Para a teoria psicanalítica a possibilidade de tratamento de um sujeito está diretamente implicada a sua subjetividade e constituição, o sujeito se oculta por trás do sintoma e é nisso em que consiste a teoria freudiana, diante disto o sintoma se constitui no melhor arranjo possível feito pelo sujeito para encontrar certa estabilidade em face de uma situação que lhe é insuportável, em geral ele busca ajuda clínica apenas quando esse sintoma deixa de funcionar, tamponando a falta como algo impossível de suportar. (DIAS; LEVI, 2018, p.61)

Além do interesse das pesquisadoras pela temática, o estudo justifica-se no contexto acadêmico, por se revestir de importância pela contribuição que trará para professores, pesquisadores e estudantes da área da psicologia e psicanálise; no contexto social, justifica-se por se tratar de uma questão da contemporaneidade de grande impacto. Utilizamos como metodologia de pesquisa o estudo bibliográfico através das obras completas de Freud, dicionários de psicanálise, livros de psicologia, artigos e revistas científicas retirados de plataformas acadêmicas como Scielo e Google acadêmico.

A organização e elaboração do trabalho foram promovidas através de reuniões realizadas com o auxílio de plataformas de comunicação, como zoom cloud meetings e google meet. Nos tópicos dessa pesquisa verificam-se um breve relato sobre a pandemia da covid-19 e seus efeitos sobre o sujeito, no segundo tópico vamos entender sobre a noção de trauma para Sigmund Freud e no último tópico, será feito uma breve apresentação sobre a técnica psicanalítica e sua aplicabilidade.

Um Breve Relato Sobre a Pandemia da Covid-19 e seus Efeitos Sobre o Sujeito

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo coronavírus e em seguida a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, cooperação e a solidariedade global para interromper a

propagação do vírus. A COVID-19 foi caracterizada, pela Organização Mundial da Saúde, como uma pandemia e em poucos meses, o novo coronavírus tomou conta do planeta, infectando mais de 75 milhões de pessoas e causou impactos em todos os setores (OPAS, 2021).

No início do ano de 2020, o mundo foi confrontado diante de uma doença infecciosa emergente, para a qual não havia tratamento, nem vacina, nem imunidade preexistente. Além disso os processos de tomada de decisões estavam baseados em protocolos que mudavam conforme a dinâmica apresentada pela origem e distribuição do vírus (e da infecção) em diferentes indivíduos, grupos e regiões. Nesse contexto de incertezas fomos forçados a alterar a rotina e os laços sociais, através do distanciamento social que permitia a redução da velocidade de dispersão do vírus e, conseqüentemente do número de pessoas que, simultaneamente, precisaria da estrutura hospitalar de alta complexidade (PIZZINATO et al, 2020, p. 21).

No contexto de um mundo globalizado, o distanciamento social, recomendado como medida oficial dos governos para conter a curva epidêmica da Covid-19, traz como consequência, profundos impactos sociais, culturais e econômicos, assim como estratégias de adaptação frente às incertezas. São inúmeras as formas de análises (estruturais e subjetivas) que surgem dessa experiência, tais quais: a capacidade de resposta do sistema de saúde, a capacidade de registro e notificação de epidemias, a produção de conhecimento sobre o vírus, a doença e os doentes, os impactos econômicos, o papel da Organização Mundial da Saúde (OMS) frente aos novos atores em saúde global, a fragilidade do pacto federativo no Brasil (relações entre os governos estaduais, municipais e federal) na gestão da pandemia, as diferentes reações dos líderes políticos, a tensão entre liberdade individual e as medidas de saúde pública, a definição de atividades essenciais durante o distanciamento social, as novas configurações do trabalho e do domicílio em momento de confinamento, a noção de corpo saudável e de imunidade, as regras de higiene e uso de máscaras protetoras, as narrativas em relação à vivência em isolamento social, a percepção pública da ciência, as notícias falsas, entre outras (AQUINO et al, 2020, p. 2424).

A multiplicação e o crescente número de novos casos foram inevitáveis, a população mundial deparou-se com situações possivelmente traumáticas ocasionadas principalmente por fatores econômicos e sociais. A COVID-19 ocasionou muitos óbitos (e o não poder sepultar seus mortos), isolamento social, lockdown (bloqueio total de atividades, confinamento), quarentena e muitas mudanças em curto espaço de tempo, com isso não ocorrendo a adaptação da população de acordo com a volatilidade dos acontecimentos, os traumas e suas consequências foram surgindo e manifestando muitos sintomas individuais e coletivos (AQUINO et al, 2020, p. 2425). Tais como: Sintoma de estresse psicológico, causado por estímulos emocionais ou perceptivos, perda de afeto, perda de segurança ou situações que sejam ameaçadoras físico ou moral; Sintoma de estresse social, em que a causa está em restrições culturais, mudanças de valores ou mudança de

localidade; Sintoma de estresse econômico, para o qual as restrições econômicas, o desemprego, entre outras situações que envolvam as finanças são as suas causas; Sintoma de estresse fisiológico, para o qual se pode encontrar a causa em agressões físicas e químicas em bactérias e vírus, entre outras formas de agressão ao organismo (UNIFESP, 2020).

Os sintomas psicológicos estão relacionados com as fases da pandemia, sendo a primeira fase caracterizada por uma mudança radical de estilo de vida, logo, as dificuldades começaram a surgir com a necessidade da redução e distanciamento do contato físico. A primeira reação foi de estresse agudo que ocasionou uma circunstância súbita e inesperada trazendo como foco de apreensão o medo de ser contaminado, o que não difere muito de situações traumáticas como um desabamento ou terremoto. A pandemia é considerada, portanto, um forte fator de estresse que, por sua vez, é fator causal de desequilíbrios neurofisiológicos (UNIFESP, 2020).

A segunda fase esteve relacionada com o confinamento compulsório, que exigiu uma forçada mudança de rotina. Nesta fase, tornaram-se comuns as manifestações de desamparo, tédio e raiva pela perda da liberdade, sendo está uma 13 reação de ajustamento situacional caracterizado por ansiedade, irritabilidade, e desconforto em relação à nova realidade. Estas reações foram esperadas e trouxeram preocupação do ponto de vista da saúde mental quando passaram a afetar a funcionalidade do indivíduo (UNIFESP, 2020).

A terceira fase esteve relacionada com as possíveis perdas econômicas e afetivas decorrentes da pandemia. Pessoas que foram internadas passaram por uma experiência traumática, principalmente aquelas que exigiram intubação e tratamento intensivo. Elas tiveram uma experiência próxima da morte, sendo as sequelas mais importantes a depressão e o risco de suicídio e o desenvolvimento posterior do estresse pós-traumático (UNIFESP, 2020). Dito isto, a pandemia da covid-19 encontra-se na categoria de desastres ambientais e emergenciais, que englobam situações que causam danos materiais, pessoais, ambientais e humanos que sobrecarregam os recursos locais e que ameaçam a segurança e o funcionamento normal da comunidade. Devido sua magnitude, o contexto pandêmico, elevou nas pessoas o senso de insegurança, de perda de orientação, e o senso de atuação no mundo, a ideia de “futuro” se perdeu devido a situação e os impactos que têm caráter de trauma, o que permite afirmar que a pandemia é um evento traumático (LAURIANO, 2020).

Noção de Trauma para Sigmund Freud

Sigmund Freud estabeleceu sua ideia empírica de trauma a partir de seus pacientes neuróticos, com sua atenção voltada especificamente aos acontecimentos da histeria, constatando que seus pacientes sofriam por questões do passado podendo ser reais ou fantasias. Muito antes da teoria psicanalítica ser criada, a histeria já era intitulada como uma psicopatologia de origem de um acontecimento traumático de natureza emocional, frequentemente de conteúdo sexual. Em 1884, Freud reformulou a

compreensão que tinha sobre histeria, ao entrar em contato com os ensinamentos de Jean-Martin Charcot, reconheceu que esta patologia apresentava tanto os fatores psicogênicos quanto a importância dos fatores sexuais (FULGENCIO, 2004, p. 256).

Através dos tratamentos de pacientes histéricos, Freud teve acesso a um amplo campo de observação clínica, quando através de evidências observáveis ele pôde constatar que todos os seus pacientes tinham sido traumatizados por acontecimentos de natureza sexual. Na teoria inicial, o trauma foi considerado como um acontecimento real e, posteriormente, como um acontecimento imaginário (FULGENCIO, 2004, p. 257).

Entre 1888 e 1893, Freud retoma a ideia de origem traumática de Charcot e por meio da teoria da sedução, ele afirma que o trauma tinha causas sexuais. No primeiro momento, até 1897, ele adotou as ideias compartilhadas por numerosos médicos da época e elaborou a teoria da origem traumática (sedução real), e em segundo momento, renunciou a essa teoria para criar a noção de fantasia fazendo uso da libido e da sexualidade. A origem da teoria da libido como um tipo de energia que é represada, desviada ou descarregada, é uma das construções auxiliares especulativas que faz a diferença entre a construção psicanalítica freudiana de trauma e as construções médicas sobre o mesmo tema. (FULGENCIO, 2004, p.257)

A causa da histeria, tida na época como consequência de uma lesão nos órgãos sexuais femininos, é contestada pela insuspeitada frequência da histeria dos homens, bem como pela presença de histerias traumáticas. Segundo Freud:

Nas neuroses traumáticas, a causa atuante da doença não é o dano físico insignificante, mas o afeto do susto – o trauma psíquico. De maneira análoga, nossas pesquisas revelaram para muitos dos sintomas histéricos, causas desencadeadoras que só podem ser descritos como traumas psíquicos. Qualquer experiência que possa evocar afetos aflitivos – tais como o susto, angústia, vergonha ou dor física – pode atuar como um trauma dessa natureza; e o fato de isso acontecer de verdade depende, naturalmente da suscetibilidade da pessoa afetada(...). (1987[1893]).

É nesse contexto que Freud (1893) introduz a noção de trauma, como motivo capaz de desencadear as manifestações patológicas.

Nesse período, o trauma tinha um valor importante na psicogênese da histeria, mas Freud ainda aceitava a teoria de uma disposição hereditária como sendo fundamental. Logo, um acontecimento ocorrido em uma pessoa com disposição congênita para os estados hipnoides, ou seja, dificuldades na associação psíquica, torna-se traumático. A lembrança do fato dito traumático foi separada e faz parte de um segundo estado da consciência, que está presente em toda histeria. A lembrança 15 que forma o conteúdo desse ataque é a reprodução alucinatória do acontecimento traumático. Logo, numa perspectiva freudiana, a definição de trauma psíquico implica na ideia de um choque violento de uma efração sobre o aparelho psíquico e também das

consequências sobre o conjunto da organização psíquica. (MAXWELL, 2011, p. 19)

Segundo Freud, numa concepção econômica, o trauma está relacionado a uma ausência de ab-reação (descarga emocional que leva o sujeito a reviver os sentimentos do evento passado) de um afeto que permanece estrangulado, na medida em que há uma dissociação das ideias correspondentes a ele da consciência. Neste sentido o afeto estrangulado é vivenciado como desprazer que economicamente compromete o equilíbrio do aparelho. Então frente a situação traumática o sujeito não é capaz de reagir com uma resposta que lhe permitiria descarregar os afetos mobilizados pelo acontecimento (FREUD, 1893 apud MAXWELL, 2011 p.19).

As memórias do trauma ficam carregadas de afeto represado, e se comportam como um verdadeiro corpo estranho no psiquismo. “Como um corpo estranho que, muito depois de sua entrada, deve continuar a ser considerado como um agente que ainda está em ação” (FREUD, 1987 [1893], p. 44).

Neste sentido, o trauma continua provocando efeitos no psiquismo como se ainda estivesse presente, o que caracteriza a primeira teoria do trauma – o trauma como afeto estrangulado. Tratando-se de lembranças traumáticas, as mesmas podem ser enviadas para o inconsciente e permanecer lá, influenciando indiretamente a vida do sujeito sem jamais emergirem ao consciente e serem lembradas (MAXWELL, 2011, p.26).

O passado censurado torna-se menos importante do que o estabelecimento de certa articulação entre duas cenas, articulação que constitui o trauma, algumas características do trauma ganham forma definitiva na metapsicologia: o efeito traumático está sempre referido à separação entre percepção e consciência, e a lembrança traumática opera de forma retroativa, só depois. Freud, acrescenta que o recalçamento da lembrança de uma experiência sexual aflitiva na vida adulta somente acontece com pessoas às quais tal experiência possa ativar o traço 16 mnêmico de um trauma infantil. É no efeito progressivo em que mais do que uma sequência de cenas, observa-se uma sobreposição da cena atual com a da marca mnêmica que o evento se torna traumático (FREUD, 1896 apud FAVERO, 2009, p.12).

Freud tenta sustentar a ideia de que o trauma era na verdade uma cena fantasiada. Para ele, a chave das neuroses histéricas não está mais nas seduções, mas nas fantasias. Substitui a mesma pela teoria da fantasia traumática de sedução e é neste momento que se pode dizer que o significado etiológico do trauma nas neuroses perde espaço, enquanto a ideia de realidade psíquica e o papel desempenhado pelas fantasias inconscientes das histéricas passam a ser mais valorizados, na escrita freudiana (FAVERO, 2009, p.12).

Para Freud, o que deve ser levado em consideração é a realidade psíquica. A fantasia assume, portanto, a força que antes pertencia ao evento traumático. E no final da década de 1890, ele elabora o conceito de fantasias inconscientes. Em linha paralela e em consideração a teoria psicanalítica,

considera-se que para um processo analítico de um sujeito em estado de sofrimento muitas questões peculiares e características individuais são estudadas. Em consideração tão importante cita-se a ontogênese e a filogênese, onde pesquisa sobre o conteúdo psíquico que é adquirido pelo indivíduo através de suas vivências (FREUD, 1897 apud MAXWELL, 2011, p.25).

As fantasias servem, simultaneamente, à tendência a aperfeiçoar as lembranças e à tendência a sublimá-las. São fabricadas por meio de coisas ouvidas e usadas posteriormente, assim combinando coisas experimentadas e ouvidas, acontecimentos passados (da história dos pais e antepassados) e coisas que foram vistas pela própria pessoa (CARTA FREUD-FLIESS apud MASSON, 1986, p. 241).

A teoria do trauma concebida em dois tempos permanece, portanto, válida, mas com uma diferenciação no material em que os momentos incidem. O material estudado não é mais a sedução sexual explícita, mas a experiência de coisas que são escutadas e que não estão inicialmente ligadas a sentido algum, que só chega mais tarde, produzindo as fantasias. O desencadeador da neurose pode ser um elemento imaginário, que provoca o trauma. (MAXWELL, 2011, p. 26)

A ideia de trauma retorna de outro modo entre os anos 1915 e 1920. Esta nova acepção do tema foi inicialmente imposta a Freud pelos casos de neurose traumática pós-guerra, que resultavam de acidentes dolorosos recentes que, aparentemente, não tinham qualquer relação privilegiada com objetos sexuais. Os sintomas desta disfunção, propõe Freud em 1916, resultam de uma fixação no momento do acidente traumático. Este passará a ser reeditado nos sonhos e a ressurgir em ataques histeriformes que transportam repetidamente o sujeito para a situação do trauma, como se fosse impossível superá-la. As vezes o sintoma é o reviver quase alucinatório do trauma, o que hoje é denominado flashback (MAXWELL, 2011, p.19).

Interrogando a teoria freudiana construída até então, a noção do trauma permite, desse modo, questionar a realização de desejos como único motor dos sonhos e o princípio do prazer como organizador exclusivo da dinâmica psíquica. Nas neuroses traumáticas e de guerra, o Eu defende-se de ameaças externas, que estão incorporadas a novas formas assumidas pelo próprio Eu. A partir do estudo das neuroses de guerra, reescreve-se a metapsicologia: a repetição é uma maneira de elaboração do trauma, independente do princípio do prazer. O trauma pode não estar remetido diretamente à experiência infantil de natureza sexual, atingindo o sujeito inclusive na idade adulta (MAXWELL, 2011, p.20).

Para Roza (1984), é no inconsciente que estão localizados os processos e elementos que não são acessíveis ao consciente, alguns desses elementos são as pulsões. Todos os sujeitos possuem pulsões. Pulsões são pressões ou necessidades que nos conduzem a um determinado fim. Freud organizou as pulsões em dois tipos pulsão de vida e pulsão de morte (ROZA, 1984/2018, p.132).

Pulsão de vida é a demanda interna que nos leva a buscar o prazer, a criar e a realizar projetos; pulsão de morte é aquela demanda que nos leva a buscar o isolamento, a estagnação e condutas de destruição e morte, essas pulsões da vida e da morte residem em todos os sujeitos, e estão em conflito permanente, a maior parte dos pensamentos e ações é resultado não de apenas uma dessas forças, mas da combinação das duas. Tanto a pulsão de vida quanto a pulsão de morte têm forças e energias distintas (ROZA, 1984/2018, p.126).

Segundo Freud, diante da conceituação e apresentação do funcionamento psíquico, conclui-se que o trauma funciona como o rompimento do escudo de proteção pelo excesso de excitações que põem em risco a dominância do princípio do prazer e a estrutura do aparelho psíquico. O excesso de pulsão invade o órgão anímico sem que o sujeito esteja preparado psiquicamente para se defender. Sendo assim, o susto torna-se o elemento essencial para o surgimento do trauma (FREUD, 1920 apud BATISTA, p.3).

Freud destaca que nas neuroses traumáticas as vivências atuais falam mais alto, na medida em que colocam o sujeito diante de uma situação inesperada, abrupta e intensa, como no caso de situações de acidentes graves ou de guerras. Esses acontecimentos têm, portanto, algo de impactante, a sombra da morte iminente é uma constante para o sujeito sob forte ameaça à vida. Após Freud ter se deparado com a sobrevivência no psiquismo, de um sofrimento insuportável, insistente e sempre revisitado por aqueles que na guerra lutaram, ele concebe as neuroses de guerra como sendo resultado de eventos traumáticos: o “eu” se defende de um perigo que o ameaça de fora, ou seja, teme ser ferido por fatores externos (FREUD, 1916-17 apud OLIVEIRA, 2021, p.29).

Oliveira mostra o trauma psíquico como impossibilidade de representação que comparece na literatura sob forma de testemunho de catástrofes históricas, como relatos de experiência em campo de concentração ou genocídios. “Nos quais há uma impossibilidade de se narrar o trauma, uma impossibilidade de simbolização dessas vivências” (OLIVEIRA, 2015 apud OLIVEIRA, 2021, p.30).

Segundo Oliveira, a definição de evento traumático mudou. Antes ligado exclusivamente a eventos catastróficos, o evento traumático passa a ser lido por um aglomerado de sintomas ligados ao estresse, que por sua vez é ligado a uma reação mais duradoura no organismo e não somente a uma alteração mais pontual do conhecido “estresse do dia a dia” (OLIVEIRA, 2021).

O “evento traumático” depende da posição desejante do sujeito e não da simples reação do organismo. Em outras palavras, a violência sempre vai depender mais da posição do sujeito do que de qualquer outra coisa.

Logo, podemos considerar que a pandemia da covid-19 foi (e ainda é) um problema que levou ao desenvolvimento de vários sintomas. Com o isolamento social e tantas mortes, é natural que essa seja considerada uma experiência extremamente traumática.

Uma Breve Apresentação Sobre a Técnica Psicanalítica e sua Aplicabilidade em Tempos de Pandemia.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira, o termo psicanálise é usado para se referir a uma teoria, a um método de investigação e a uma prática profissional. Enquanto teoria, caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica. Freud publicou uma extensa obra durante toda sua vida, relatando suas descobertas e formulando leis gerais sobre a estrutura e o funcionamento da psique humana. A psicanálise, como método de investigação, caracteriza-se pelo método interpretativo, que busca o significado oculto daquilo que é manifestado por meio de ações e palavras ou pelas produções imaginárias, como os sonhos, os delírios, as associações livres, os atos falhos. A prática profissional refere-se à forma de tratamento – análise – que busca o autoconhecimento ou a cura, que ocorre por meio desses processos de investigação (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 46).

Segundo Laplanche e Pontalis, a psicanálise:

É uma disciplina fundada por Freud e na qual podemos, com ele, distinguir três níveis: a) um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito. Este método baseia-se principalmente nas associações livres do sujeito, que são a garantia da validade da interpretação. A interpretação psicanalítica pode estender-se a produções humanas tais quais não se dispõem de associações livres. b) um método psicoterápico baseado nesta investigação e especificado pela interpretação controlada da resistência, da transferência e do desejo. O emprego da psicanálise como sinônimo de tratamento psicanalítico está ligado a esse sentido; exemplo: começar uma psicanálise (ou uma análise) e c) um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento (LAPLANCHE.; PONTALIS, 2016, p. 384-385).

Tomando como base a citação de Laplanche e Pontalis, abordaremos neste tópico a psicanálise como um método psicoterápico. Para uma melhor compreensão deste método faz-se necessário relembrar o trajeto realizado por Freud na elaboração 20 de suas técnicas, desde seus estudos sobre a histeria até seu conceito de transferência.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira, as pesquisas que contribuíram para a criação da teoria psicanalítica e sua técnica basearam-se nas experiências vivenciadas por Sigmund Freud e Jean Charcot através das investigações e acompanhamentos clínicos realizados nas pacientes que sofriam de neuroses histéricas. Diante dos tratamentos oriundos da fisiologia e da neurologia muitas experiências foram realizadas e observadas, dentre elas encontra-se a sugestão hipnótica, na qual o médico induzia a paciente a um estado alterado da consciência e, nessa condição, investigava uma ou mais conexões entre condutas e/ou entre fatos e condutas que poderiam ter

determinado o surgimento de um sintoma. E também introduzia novas ideias (sugestões) que poderiam, pelo menos temporariamente, provocar o desaparecimento do sintoma (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p.47).

Como afirma Bock, Furtado e Teixeira, no período de 1880 a 1895, em continuidade dos estudos clínicos estruturados por Freud, em parceria com Josef Breuer, passou a utilizar um método que possibilitava a liberação de afetos e emoções ligadas a acontecimentos traumáticos que não puderam ser expressos na ocasião da vivência desagradável ou dolorosa. Essa liberação de afetos leva à eliminação dos sintomas. Este método foi denominado de método catártico. Aos poucos Freud foi modificando a técnica de Breuer: abandonou a hipnose, porque nem todos os pacientes se prestavam a ser hipnotizados; desenvolveu a técnica de 'concentração' na qual a rememoração sistemática era feita por meio da conversação normal, abandonando a direção da sessão, para se confiar por completo a fala desordenada do paciente (MEZAN, 1998 apud BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009).

Segundo Barbosa, anos mais tarde, a hipnose foi substituída pela regra fundamental da associação livre, e somou-se a esta, a interpretação dos sonhos. O resultado foi o surgimento de uma técnica bastante original, denominada psicanálise. O método psicanalítico, na medida em que investe numa decifração dos conteúdos representacionais, direciona o seu olhar revelador para o oculto do inconsciente, deixando em segundo plano suas consequências afetivas. A catarse do afeto perde o reinado para a interpretação das representações. Livres para falarem o que lhes viesse à mente, os pacientes relatavam sonhos, cujos conteúdos 21 deformados induziram Freud a supor conteúdos latentes por trás dos manifestos. Foi assim que o desejo passou a figurar como um dos pólos do conflito defensivo, e o sonho foi definido como “uma realização (disfarçada) de um desejo (suprimido ou recalcado)” (FREUD 1900 apud BARBOSA, p. 193, 2014).

Barbosa (2014 p.6) afirma que ao estudar os sonhos, Freud instituiu a chamada primeira tópica, e elucidou o funcionamento do inconsciente, suas leis e princípios. A interpretação dos sonhos foi decretada “a via real para o conhecimento das atividades da vida anímica” (FREUD, 1900 apud BARBOSA, p.634) sendo, por esse motivo, incorporada como um importante artifício técnico. “A interpretação dos sonhos é a principal via de acesso para se conhecer as atividades inconscientes da mente” (FREUD,1889 apud PORTINO et al, 2015).

Em 1905 veio a público o escrito Três ensaios sobre a sexualidade (FREUD, 1905 [1901]), que relata o primeiro tratamento exclusivamente psicanalítico, no qual Freud procurou validar suas hipóteses acerca da histeria, assim como comprovar a eficácia terapêutica de seu método já comprovados na interpretação dos sonhos e na associação livre. Neste instante houve a definição de terapia como a responsável pela elucidação das representações recalçadas em representações normais e conscientes. O caso Dora, como é conhecido no meio psicanalítico e apresentado no escrito citado acima, evidenciou temas como a sexualidade e a transferência. A

sexualidade como fonte de todos os sintomas e originadora da chave do problema das neuroses em geral, sendo os fenômenos patológicos a atividade sexual do doente. A transferência ocupa uma exigência indispensável além do aspecto mais difícil da análise. Diante de tal experiência e evidência teórica, evidenciado pelo caso Dora, surge então o método psicanalítico (BARBOSA, 2014, p.115).

A obra de Freud, escrito de 1911/ 1913, evidencia que um dos maiores desafios para o analista é o manejo da transferência, onde para este o amor transferencial não é apenas uma ferramenta de trabalho, mas a principal técnica de combate as resistências e também uma forte influência sugestiva por meio da qual o analista conduz o paciente a prosseguir com a elaboração psíquica. Ele afirma ainda que a força motivadora que contribui a favor da terapia é o sofrimento e o desejo de cura do paciente – acrescidos de um fator de menor poder, que é o seu esforço intelectual. Estes elementos devem acompanhar todo o tratamento, mas sofrem 22 prejuízos de sua intensidade por causa do ganho secundário da doença, ou mesmo em função de melhoras. “A transferência entra, então, com a sua contribuição, pois mobiliza energias e fortalece a oposição à resistência. Quanto aos caminhos a percorrer, o atalho é aberto a partir das ideias antecipadoras conscientes do analista, proferidas no momento correto” (FREUD, 1913) (FREUD, 1911 – Obras Completas vol.10).

Freud afirma que o objetivo da técnica permanece o mesmo. “Descritivamente falando, trata-se de preencher lacunas na memória; dinamicamente, é superar resistências devidas à repressão” (FREUD, 1914, p. 163). A transferência transpõe as resistências e liberta o paciente de seus recalques e dos imperativos do princípio de prazer, tornando-o capaz de investir na realidade, a libido antes represada na fantasia (FREUD, 1911/1913 – Obras Completas vol.10).

Segundo Freud, na sua definição clássica, transferência é um termo que designa o processo pelo qual o paciente revive e reatualiza no relacionamento com o analista, experiências emocionais vividas originalmente nas relações com os pais, sem disso se dar conta é, portanto, uma revivência de protótipos infantis de caráter inconsciente, sentidos como atuais e que podem ser desvendados no processo analítico (FREUD, 1911/1913 apud MIGLIAVACCA, 2008, p.3).

No decorrer do processo analítico, apresenta-se como espaço principal o denominado setting terapêutico que consiste no momento entre analisando e analista, no qual todas as suas questões psíquicas se manifestam na relação transferencial, tal relação conforme já citado anteriormente é a via de regra para uma análise bem estruturada e desenvolvida. O setting é constituído de arranjos práticos para a realização do trabalho, sendo também um conceito psicológico que inclui um olhar sobre o que acontece dentro e que difere do que acontece fora deste espaço (MIGLIAVACCA, 2008, p.4).

Segundo Etchegoyen, do ponto de vista prático, afirma que a composição do setting surge a partir da combinação da proposta do trabalho

com o paciente. Ambos assumem o compromisso de realizá-lo e se configuram os papéis, isto é, o paciente se encaminhará para a sessão em busca de cuidados para com sua vida psíquica e o analista será o profissional que exercerá esta função. Serão definidos o local, os 23 horários, a frequência e os honorários de tal modo que ambos cheguem a um acordo mútuo. Será também destacada a preservação do sigilo por parte do analista (ETCHEGOYEN,1987 apud MIGLIAVACCA, 2008, p.5).

No processo da psicoterapia ou da análise em que o profissional capacitado por um saber sobre o inconsciente e sobre a linguagem do princípio do prazer , pode utilizar o lugar da palavra aos sintomas, aos esquecimentos, aos atos falhos, aos lapsos, aos transbordamentos, de acordo com a segunda tópica do aparelho psíquico, orientando a condução do paciente através da palavra e do contar e recontar sua história, sua verdade, que esse sujeito pode vir a ressignificar elementos pela via da fala, elementos de sua história para dar um novo sentido e fazer uma retomada da significação e dos sentidos dados anteriormente pelo próprio sujeito. Para que pela palavra ele possa escutá-la, percebendo e identificando seu movimento e os efeitos produzidos na sua vida e no seu corpo, pelos pensamentos, pelos afetos, pelas escolhas, pelas decisões, pelos sentimentos acessando um novo viver através da ressignificação dos fatos e situações traumáticas outrora recalçados e/ou esquecidos (FREUD,1911/1913 – Obras Completas vol.10).

O processo analítico e a ética do desejo embora não possam garantir o que irá surgir numa análise, podem oferecer ao sujeito a possibilidade de reinvenção que ao mesmo tempo dá a ele a condição de retomar seu lugar de falante a partir de sua própria história, singularizando-a de forma criativa e particular criando um novo modo de ser e estar no mundo. A palavra será então a via de enunciação do sujeito desejante e da possibilidade deste se haver com seu desejo, possibilitando sair da condição de vítima dos acontecimentos e podendo se autorizar a escolher entre sucumbir ou não ao que se convencionou a chamar de destino (FREUD,1911/1913 – Obras Completas vol.10).

Freud (1913/1980) em seu trabalho “Recordar, repetir e elaborar”, ressalta fenômenos que estão na base do pensamento psicanalítico, ele observa que o sujeito em atendimento repete no relacionamento com o analista comportamentos e atitudes característicos de experiências anteriores (FREUD, 1911/1913 – Obras Completas vol.10):

O paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu ou reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o. Ele o reproduz não como lembrança, mas 24 como ação; repete-o, sem, naturalmente saber o que está repetindo (FREUD, 1911/1913, p.196).

A análise permite com que fantasias e pensamentos que nunca foram conscientes, outrora recalçados, possam ser acessados e rememorados, ou seja, a análise cria condições para representações simbólicas e

compreensões de seus significados. Na análise, o paciente desloca para a figura do analista sentimentos, pensamentos e comportamentos originalmente vivenciados em outras relações importantes de sua infância (FREUD, 1911/1913 – Obras Completas vol.10).

A transferência, como cenário privilegiado onde são realizadas as repetições, promove um ponto de encontro frequente entre o passado do sujeito e o presente, com suas aproximações semelhantes e distanciamentos e diferenças. Muitas evidências tem surgido direcionando a importância dos primeiros tempos de vida do sujeito na formação de seu psiquismo. Nesta fase são fundados os principais alicerces de seu mundo psíquico e afetivo (FREUD, 1911/1913 – Obras Completas vol.10).

O texto freudiano, Recordar Repetir Elaborar, refere-se ao ato do paciente literalmente recordar por várias vezes o fato ocorrido em seu passado, rememorando os fatos retornando a origem e arqueologia dos sintomas, retornando aos seus desejos esquecidos, retornar ao que foi a infância. Esse ato de retornar através do recordar não se trata de um fetiche ou prazer nostálgico pelo passado, esse retorno ocorre para que haja a reinvenção ou a ressignificação para um futuro e desenvolvimento da vida do sujeito. Dito isto, recordar é a primeira regra da análise, todo o processo da recordação e repetição está imerso a afetos e lembranças que por muitas vezes impedem o paciente de desenvolver sua vida e projetar um futuro, sendo necessário no presente tratar suas neuroses e elaborar suas questões, como que se uma chave fosse girada abrindo a fechadura e destrancando sua vida para experiências novas (FREUD, 1911/1913 – Obras Completas vol.10).

Segundo Freud o tratamento psicanalítico começa com uma repetição, ou seja, quando aquilo falado pelo sujeito se reatualiza se repete com o analisando através da transferência com o psicanalista, muitas vezes esse ato é interrompido pelo sujeito, pois o mesmo reage a suas recordações e descobertas prazerosas e de angústias vividas gerando no sujeito um lugar de prazer ou desprazer ocasionando 25 a continuidade ou não do tratamento (FREUD, 1911/1913 – Obras Completas vol.10).

O “recordar, repetir, elaborar e construir” apresenta de forma esplêndida a riqueza e peculiaridade da clínica psicanalítica. Permitindo que o passado, presente e futuro tenham uma fluida integração, abrindo espaço para a restauração do que já foi vivido, mas ficou danificado, contribuindo para a construção inesgotável dos elementos que formam um ser humano mais pleno. A psicanálise, não trata o trauma como um evento externo isolado, sem a participação ativa do sujeito. Freud considera desde sempre a subjetividade ao sustentar a importância da escuta e não do fenômeno (ROZA,1984/2018).

O fenômeno externo que nos foi apresentado na atualidade foi a Pandemia do novo coronavírus (Covid-19), no qual os sujeitos participaram e participam ativamente do evento e a partir dele e de suas subjetividades conseguiram, ou não, realizar o enfrentamento e elaboração dos conflitos psíquicos desencadeados pelo mesmo. No entanto, devido a intensidade do

evento atual algumas adaptações no setting terapêutico psicanalítico precisaram ser realizadas, tais como a utilização de plataformas de comunicação para a realização dos atendimentos online, no entanto as principais técnicas analíticas permaneceram preservadas (MIGLIAVACCA, 2008, p.5).

Para que houvesse a manutenção dos atendimentos analíticos em curso e para o início de novos, tornou-se necessário que os psicanalistas redefinissem seus contratos com os pacientes e aderissem a recursos tecnológicos que possibilitassem a interação em modo remoto e assim a manutenção do setting. Para muitos analistas que já realizavam alguma forma de atendimento online, com ferramentas como WhatsApp, Skype ou hangout, a mudança foi bem mais fácil e prática, ocorrendo o aumento no número de pacientes a serem atendidos por esse meio. No entanto, para os que se diziam resistentes a esta configuração do setting, essa forma de atendimento precisou ser imposta de maneira forçada, mas muitas vezes com uma surpreendente eficiência e de fácil adaptação (ASSIS, 2021 apud SIMPESP, 2021).

O mesmo ocorreu também do lado do analisando, já que para alguns foi natural incluir suas sessões de análise exclusivamente no modo remoto, via tecnologia de vídeo ou áudio. Contudo para outros, a necessidade de ser atendido nessa modalidade se deu com bastante resistência. Houve e ainda há casos em que a presença de sintomas persecutórios – a suspeita de que pode ser ouvido em sua análise, por pessoas com as quais moram junto ou vizinhos – tornou inviável e ainda é (para alguns pacientes) essa modalidade de atendimento. Outros simplesmente não suportam a comunicação por vídeo em tempo real. Além disso, a falta de acesso a uma internet de qualidade ou a impossibilidade real de privacidade impossibilita o atendimento remoto. Logo, algumas adaptações tornaram-se necessárias em cada caso e para cada paciente, visando sempre a construção de um espaço individual confiável. (ASSIS, 2021 apud SIMPESP, 2021)

Diante deste contexto, a psicanálise precisa continuar sendo esse local de escuta do desejo de cada sujeito, tornando-se a base necessária para que cada paciente possa elaborar a seu modo esse momento difícil que foi e ainda está inserido no plano coletivo e individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados para a construção deste artigo, conseguimos perceber que diante de todas as dificuldades e cenário do caos apresentado para a população mundial, a falta de liberdade para tentar lidar com as dificuldades apresentadas pela pandemia, os sujeitos foram impossibilitados de lidar com suas dificuldades, perdendo o direito de ir e vir, e com a impossibilidade da população mundial buscar a satisfação mínima de seus desejos, o desequilíbrio psíquico apareceu.

A pandemia em curso representa o maior acontecimento sanitário ocorrido no mundo desde a gripe espanhola de 1918, suspendeu todas as

atividades sociais e econômicas em ordem mundial, transformando de maneira radical a vida e a sociabilidade, que remetem seja para relações do sujeito com o seu corpo, seja para as relações do sujeito com o outro em diversos contextos, assim como nas suas mais diferenciadas formas de existir. Através dos estudos realizados, foi possível identificar que há a possibilidade de o sujeito conseguir elaborar e reduzir seus sintomas apesar da intensidade de seu sofrimento psíquico que desencadeou o processo traumático. Observou-se que as técnicas terapêuticas e todas as ferramentas de trabalho desenvolvidas no setting terapêutico proporcionam o tratamento do sujeito corroborando para adaptação de um novo momento pós – pandêmico e ao equilíbrio psíquico mínimo.

Diante da dificuldade da exploração de campo para a construção deste artigo utilizamos a pesquisa bibliográfica como metodologia, reconhecemos a limitação desta devido ao cenário pandêmico instaurado, percebemos que a pesquisa de campo nos proporcionaria a oportunidade de ofertar aos sujeitos em estado de sofrimento profundo atendimento clínico psicanalítico. É necessário que o psicólogo/analista se prepare também para o pós pandemia, pois as consequências psicológicas desencadeadas por todos os desdobramentos desta, provavelmente serão mais duradouras do que o próprio adoecimento. Com essa iniciativa, visamos não apenas contribuir para o conhecimento de certas questões teóricas, mas também permitir que as reflexões sustentadas pelos autores aqui presentes encontrem ressonância naqueles que se dedicam a clínica e ao estudo da psicanálise.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Estela et al. Medidas de Distanciamento Social no Controle da Pandemia de Covid-19: Potenciais Impactos e Desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, n.25, p.2423 -2446, abr. 2020.

ASSIS, César. **Atendimento Psicanalítico em Tempos de Covid-19**. Sinpesp, 2021. Disponível em: < [http:// sinpesp.com.br](http://sinpesp.com.br) >. Acesso em: set., 2021.

BARBOSA, Mariana. Freud e a Criação da Técnica Psicanalítica. **Ayvu: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.01, p. 110 – 125, 2014.

BARBOSA, Bruno. **Trauma e Pulsão em Psicanálise**. Departamento de Psicologia. P.1-6, 2020.

BATISTA, Fernando. **A Concepção de Trauma em Sigmund Freud e Sándor Ferenczi**. p.1 – 8, 2015.

BESSET, Vera. ZANOTTI, Susane. **Trauma e Sintoma: Da generalização à Singularidade**. Rev Mal-Estar e Subjetividade, Fortaleza, v.6, n.2, p.311-331, set, 2006.

BOCK, Ana; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria. **Psicologias: Uma Introdução ao estudo da Psicologia**. 14ª ed., São Paulo: Saraiva, 2008.

DIAS, Maria; LEVY, Silvia. **A Céu aberto** – O Inconsciente na Clínica das Psicoses. Rio de Janeiro: Contracapa, 2018.

ERLICH, Shmuel. **Trauma Coletivo e o Espaço Psicanalítico**. Revista de Psicanálise da SPPA, Jerusalém, v.15, n.1, p.157-171, abril, 2008.

FARINATTI, Débora. **As Múltiplas Faces do Trauma na Pandemia: desafios e possibilidades**. p.21 – 31, 2021.

FAVERO, Ana. **A Noção de Trauma em Psicanálise**. 2009. 211. Tese (Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), 2009.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas vol. 2 (1893 – 1895)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas vol. 6 (1901 – 1905)**. São Paulo: Companhia 29 das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas vol. 10: (1911 – 1913)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FUCHS, Solange; JUNIOR, Carlos. Sobre o Trauma: Contribuições de Ferenczi e Winnicott para a Clínica Psicanalítica. **Tempo Psicanalítico**, v.46, n.1, p.161 – 183, 2014.

FULGENCIO, Leopoldo. **A Noção de Trauma em Freud e Winnicott**. Natureza Humana, São Paulo, v.6, n.2, p.255 - 270, jul - dez, 2004.

HISTÓRICO da Pandemia. **Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)**, 2021. Disponível em: . Acesso em: set, 2021.

MAXWELL, V. **A Teoria freudiana do trauma**. PUC – Rio, p.16 – 88. 2011.

MIGLIAVACCA, Eva. Breve Reflexão sobre o Setting. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.18, n.129, p.219 – 226, fev. 2018.

OLIVEIRA, Ana. **O Conceito Psicanalítico de Trauma e a Releitura do Estresse Pós-Traumático**. 2021. 92. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Pará, 2021.

PIZZIANATO, Adolfo et al. **Recomendações e Orientações em Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Covid-19**. 1 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.

QUAIS os Principais Efeitos da Pandemia na Saúde Mental? **UNIFESP**, 2020. Disponível em: Acesso em: set, 2021.

ROZA, L. **Freud e o Inconsciente**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LAURIANO, Cecília. **Vamos Falar de Trauma Coletivo?** Youtube, 11 mar 2020. Disponível em: < <https://youtu.be/B1C-Ngn01Pw> >.

LAPLANCHE; PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Yan Silva da Cunha

Engenharia Civil – FAMETRO e de Segurança do Trabalho – EDUCAMAIS
Pós-graduado Lato Sensu em Engenharia Elétrica – UNIBF
Pós-graduado Lato Sensu em Engenharia de Avaliações e Perícias – UNIBF
Pós-graduado em MBA em Projetos Aplicados a Construção Civil e
Mestrado em andamento de Infraestrutura e Engenharia Civil pela
Fundação Universitária Ibero-americana – FUNIBER
Florianópolis/SC

RESUMO

O orçamento é uma ferramenta de planejamento e controle muito importante para a empresa, porque pré-determina as ações a serem tomadas e os recursos que serão gastos, ou seja, quanto a empresa deseja produzir alcance a receita recomendada. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar a importância da engenharia de custos na construção civil, através de uma revisão bibliográfica. Como métodos, foi realizada pesquisa qualitativa, e bibliográfica. Os resultados da pesquisa apontaram que ter um bom planejamento orçamentário aliado à ferramentas para que o mesmo possa ser alcançado é de vital importância quando se trata de tomar decisões em qualquer empresa.

Palavras-chave: orçamento; engenharia de custos; construção civil.

INTRODUÇÃO

No contexto atual da economia brasileira, a utilização da engenharia de custos pelas construtoras é fundamental para uma adequada análise de viabilidade de projetos. Se o orçamento mal elaborado pode render informações imprecisas sobre todas as fases da obra, impedindo o projeto de estabelecer as metas de orçamento, mensurar serviços e materiais, acabando por causar prejuízos para a construtora e incorporadora.

Com um orçamento de construção muito assertivo, o construtor consegue adquirir diversos benefícios para garantir o resultado da sua construção. Desta forma, é possível prever os custos necessários para a construção de um edifício, auxilia o engenheiro na tomada de decisões baseadas no orçamento, possibilita o correto posicionamento das equipes que realizarão os serviços, e controle do consumo de materiais para que possíveis desvios podem ser analisados e revertidos usando planos de ação. Também é possível ter uma garantia, por meio de uma análise correta dos

custos de engenharia do projeto, que a programação das obras físicas e financeiras segue o andamento esperado pela empresa.

A previsão correta de todos os projetos resultantes da execução da obra permite aos gestores otimizar todo o processo de estimativa dos custos do projeto, reduzindo muito o risco de gastos futuros em projetos que não foram originalmente especificados no orçamento de construção.

Desta forma, surge o seguinte problema de pesquisa: qual a importância da engenharia de custos e orçamento no setor de construção civil?

Com isso, o objetivo do trabalho é analisar a importância da engenharia de custos na construção civil, através de uma revisão bibliográfica.

A metodologia do trabalho consiste em uma revisão de literatura acerca da importância da engenharia de custos e orçamento para o setor de construção civil, com base em fichamento de livros, artigos e monografias, além de utilizar a abordagem qualitativa para tratamento dos dados devido a interpretação que se fará acerca das fontes bibliográficas exploradas neste trabalho. Nesse sentido, ao problema de pesquisa deste trabalho, tem-se o tipo de raciocínio hipotético-dedutivo para que a partir de uma hipótese possa chegar a uma base de solução viável para o problema.

Dessa forma, esse estudo se justifica pela relevância social e acadêmica que pode gerar ao analisar a importância do orçamento e custos, no setor da construção, para viabilizar e controlar os resultados esperados e cada vez mais desejáveis no mercado de construção civil brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

ORÇAMENTO

O orçamento de negócios existe para que a organização entenda:

- 1) Quanto dinheiro a empresa realmente possui;
- 2) Quanto ela precisa gastar (custos fixos e variáveis);
- 3) Quanto é preciso para alcançar as metas.

Welsch (1983) definiu o orçamento como planejamento administrativo que engloba todas as fases de operações durante um período futuro definido. Sendo a política, plano e objetivos definidos pela administração na empresa, e quanto os seus segmentos de mercado.

O orçamento é uma ferramenta de planejamento e controle muito importante para a empresa, porque pré-determina as ações a serem tomadas e os recursos que serão gastos, ou seja, quanto a empresa deseja produzir alcance a receita recomendada, então é essencial deve analisar quais recursos estarão disponíveis para poder produzir o produto desejado, isso significa que ele precisa saber quanto custa mão de obra, matéria-prima e se é necessário investir em ativos fixos.

Segundo Frezatti (2007), orçamento é definido como um planejamento financeiro para a implementação de uma estratégia da empresa de um ano específico. Esta não é apenas uma estimativa simples, deveria ser com base no compromisso do gestor com a meta a ser alcançada.

Frezatti (2007) afirma que a análise externa é uma organização o ambiente externo e determinar as oportunidades que pretende obter. Desta forma, serve para os gestores entenderem as expectativas do ambiente futuro juntos e definir como será a partir daí seu comportamento.

CUSTOS

Para a compreensão dos custos, será necessária entender seus conceitos relacionados ao tema em estudo. Neste sentido o capítulo buscou esclarecer os termos utilizados.

Os custos representam os valores econômicos gastos em bens ou serviços para a obtenção de ativos (CREPALDI, 2002).

GASTOS

Alves (2013) conceitua gasto como o consumo de bens e serviços na produção e manutenção da empresa e ocorrem a todo instante em qualquer tipo de empresa.

Para Megliorini (2007, p. 7), os gastos representam os compromissos de uma empresa em relação:

Recursos que serão consumidos no ambiente fabril para a fabricação do produto; Mercadorias para revenda; Recursos para realização de serviços; Recursos a ser consumidos no ambiente de administração; Recursos a serem consumidos no ambiente comercial.

Os gastos decorrem da saída monetária da empresa, mesmo que seja á prazo, e se classificam em gastos de investimento ou de consumo. De investimento os bens imobilizados ou de materiais que serão utilizados em vários processos, mas enquanto não entram na produção, são classificados como ativos da empresa, ao passo que os gastos de consumo compreendem os bens e serviços que serão utilizados em um só processo (CORBARI; MACEDO, 2012).

A Figura 1 apresenta as definições em relação aos gastos.



Figura 1- Classificação dos gastos

Fonte: Adaptada de Corbari; Macedo (2012, p. 19).

Na figura 1 podemos perceber que todo gasto se refere à um desembolso que pode ocorrer antes, durante ou após a aquisição de um bem ou serviço, pois ele representa o pagamento referente à algum gasto. Como o termo gasto é vasto, ele é classificado quanto sua finalidade, a saber: investimentos, custos, despesas, perdas e desperdícios (Corbari; Macedo, 2012).

CUSTOS

O que diferencia o custo do gasto, é que o primeiro ocorre quando por exemplo, a matéria-prima é empregada na produção, ao passo que o gasto ocorreu quando a empresa adquiriu a matéria-prima (BORNIA, 2009).

Nesta linha, Alves (2013), define custo como o gasto referente à produção podendo ser um bem ou serviço que ao final irá gerar ganhos para a empresa.

Assim entende-se que o custo ocorre no momento em que o insumo vai para o processo de produção, quando ele deixa de ser um gasto (MEGLIORINI, 2007).

Segundo Megliorini (2007) os custos são classificados dentro de dois aspectos: o custo de cada produto fabricado, e seu comportamento em diferentes volumes de produção.

1) Quanto aos produtos fabricados: para que se apropriem os custos aos produtos, eles são classificados em custos diretos e custos indiretos;

2) Quanto ao comportamento em diferentes volumes de produção: para que os custos de diferentes volumes de produção sejam determinados, eles são classificados em custos fixos e custos variáveis (MEGLIORINI, 2007, p. 8).

A seguir são apresentadas suas definições.

Os custos diretos são aqueles apropriados diretamente aos produtos, que oscilam conforme o volume de produção (CREPALDI, 2002). Neste sentido, Megliorini (2007), afirma que os custos diretos são apropriados aos

produtos conforme seu consumo e são considerados diretos somente se for possível quantificá-los.

Atkinson, Banker, *et al.*, (2008) afirmam que os custos diretos são facilmente alocados ao produto, como por exemplo os custos de materiais diretos e os custos de mão-de-obra indireta envolvidos na fabricação.

Os custos indiretos são apropriados por meio de rateio, e geralmente são utilizados como base o período da mão-de-obra, utilização das máquinas ou a quantidade de matéria-prima consumida no processo de produção (MEGLIORINI, 2007). Nesta lógica, Crepaldi (2002) salienta que para que os custos indiretos sejam associados aos produtos é necessário algum critério de rateio, como o aluguel, depreciação, etc.



Figura 2 - Custos de produção e critérios para rateio
Fonte: Adaptado de Edicase, 2017.

Podemos perceber com base na Figura 2 que os custos diretos podem ser facilmente alocados aos produtos, enquanto os custos indiretos não são identificados especificamente e são classificados como gastos indiretos.

Os custos indiretos são apropriados por meio de rateio, e geralmente são utilizados como base o período da mão-de-obra, utilização das máquinas ou a quantidade de matéria-prima consumida no processo de produção (MEGLIORINI, 2007).

Wernke (2005) afirma que os custos indiretos são alocados aos produtos por meio de rateios visto que há dificuldades em identificá-los nos produtos, e para utilização de critério de rateio podem ser o volume por produto fabricado ou o tempo de produção.

Nesta lógica, Crepaldi (2002) salienta que para que os custos indiretos sejam associados aos produtos é necessário algum critério de rateio, como o aluguel, depreciação, etc.

Os gastos que podem oscilar conforme a variação na produção, são classificados em fixos ou variáveis.

Os custos fixos são aqueles que independente do volume de produção continuam constantes (JIAMBALVO, 2013).

Megliorini (2007) descreve custos fixos o valor gasto com a estrutura da fábrica, mesmo se não houve produção.

Alves (2013) cita três características que os custos fixos possuem:

- 1) O valor total permanece constante dentro de determinado intervalo de volume de produção;
- 2) O valor por unidade produzida varia à medida que ocorre variação no volume de produção;
- 3) Sua alocação aos produtos, aos departamentos ou centro de custos necessita da adoção de critérios de rateio.

Logo, entende-se por custos fixos os que não variam em relação ao volume de produção, mas ao longo do período podem sofrer pequenas variações como por exemplo o aluguel em função do aumento em determinado período do ano, ou salários, decorrentes de alterações nas leis trabalhistas, porém são fixos pois não são causados pela oscilação do volume de produção.

Os custos variáveis na concepção de Bornia (2009) ao contrário dos fixos, variam conforme a quantidade que for produzida, o que significa que se não houver produção em algum período seu valor será nulo.

A Figura 3 mostra a diferença existente entre o comportamento dos custos fixos e dos custos variáveis em relação ao aumento do volume de unidades fabricadas.

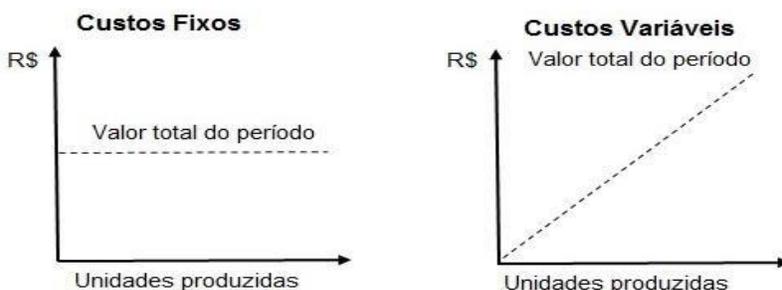


Figura 3 - Representação gráfica do comportamento dos custos fixos e variáveis
Fonte: Adaptado de Wernke, 2005.

Conforme mostra o autor na Figura 3, independentemente de aumento na quantidade produzida, o valor dos custos fixos se mantém constantes, por isso é importante que as empresas tenham em mente este

valor para que ao final do período não resulte em prejuízo. Já os custos variáveis oscilam conforme a produção aumenta ou diminui.

Neste sentido, Megliorini (2007) cita como exemplo de custos variáveis os custos com matéria-prima, que quanto mais se produz, mais será utilizada e, portanto, maior será o custo.

Alves (2013) cita três características que os custos variáveis possuem:

- 1) seu valor total varia na proporção do volume de produção; 2) O valor é constante por unidade, independentemente da quantidade produzida; 3) não é preciso a utilização de critérios de rateios para alocação aos produtos, já que é fácil a sua identificação direta com os produtos.

Assim conclui-se que quanto maior for a quantidade produzida, maior será os custos variáveis, pois eles crescem à medida que aumenta a produção. Conforme Atkinson *et al* (2008, p. 184) os custos variáveis “[...] representam recursos cujo consumo pode ser ajustado para igualar à demanda colocada por eles.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como finalidade evidenciar a importância da engenharia de custos e orçamentos para a construção civil, pois isso é necessário devido à grande demanda que encontramos no mercado hoje por produtos de alta qualidade a preços cada vez mais baixos.

Dessa forma, ter um bom planejamento orçamentário aliado à ferramentas para que o mesmo possa ser alcançado é de vital importância quando se trata de tomar decisões em qualquer empresa.

Conforme mencionado acima, o orçamento traz muitos benefícios para a empresa, do setor ao global, abrangendo toda a empresa, o que também traz conhecimento, não apenas estimativas erradas.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, ao evidenciar a importância do orçamento e engenharia de custos para as empresas do setor de construção civil. Como sugestões para trabalhos futuros, sugere-se realizar um estudo de caso baseado nas informações aqui descritas.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. V. **Contabilidade Gerencial: Livro-texto com exemplos, estudos de caso e atividades práticas.** São Paulo: Atlas, 2013.

ATKINSON, A. et al. **Contabilidade Gerencial.** 2ª. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

BORNIA, A. C. **Análise Gerencial de Custos: aplicação em empresas**

modernas. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CORBARI, E. C.; MACEDO, J. D. J. **Administração estratégica de custos.** Curitiba, PR.: IESDE, 2012.

CREPALDI, S. A. **Curso básico de Contabilidade de Custos.** 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Edicase. **Matemática Financeira: Contabilidade, Análise de Custos e Fluxo de Caixa.** 8. ed. [S.l.]: Edicase Negócios Editoriais Ltda, 2017.

FREZATTI, Fabio. **Orçamento empresarial, planejamento e controle gerencial.** São Paulo; Atlas, 2007.

JIAMBALVO, J. **Contabilidade Gerencial.** Tradução de Antônio Artur de Souza. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MEGLIORINI, E. **Análise e Gestão.** 2ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

WELSCH, Glenn Albert. **Orçamento Empresarial.** São Paulo; Atlas, 1983.

WERNKE, Rodney. **Análise de Custos e preços de venda: ênfase em aplicações e casos nacionais.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CREPALDI, S. A.; CREPALDI, G. S. **Contabilidade Gerencial: teoria e prática.** 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa socia.** 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2ª. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

Gabriel Gardhel Costa Araújo

Graduado em Fisioterapia – CEUMA;
Especialista em Fisioterapia Tratamento Ortopedia e Esportiva – INSPIRAR;
Mestrando em Educação Física – UFMA.

Bruno Sousa Gomes

Graduado em Fisioterapia – CEUMA.

Weyskley Gonçalves Lemos

Graduado em Fisioterapia – CEUMA;
Especialista em Fisioterapia Neurológica – PUC.

RESUMO

Introdução: O CrossFit® é uma metodologia de treino que está em franco crescimento em São Luís – MA, se caracteriza com treinos na mais rápida sucessão possível sendo o tempo de recuperação dos exercícios quase inexistente ou nulo. Devido à alta intensidade dos métodos no decorrer dos treinos, os atletas sofrem com o efeito da fadiga muscular, provocando assim o desalinhamento das articulações e a presença de um treinador é primordial na correção dos exercícios durante os treinos. **Objetivo:** Analisar a epidemiologia das lesões no CrossFit® em São Luís – MA. **Metodologia:** O presente estudo é do tipo observacional, transversal, com abordagem descritiva e natureza quantitativa. Foi utilizado um questionário elaborado pelo próprio autor, baseado em estudos epidemiológicos específicos para atletas de CrossFit®. A coleta de dados será efetivada dentro de 3 academias credenciadas pela CrossFit® internacional. A amostra foi formada por atletas de CrossFit® que aceitem responder o questionário e que treinam em academias credenciadas. **Resultados:** A amostra foi realizada com 100 praticantes de CrossFit®, sendo 16 atletas e 43 alunos. Em relação a fatores que levam o indivíduo a praticar esta modalidade, a prevalência foi basicamente homogênea, com fatores como qualidade de vida, curiosidade, recomendação de outros atletas e estética.

Palavras-chave: crossfit; lesões; epidemiologia.

INTRODUÇÃO

O CrossFit® exibe um novo esquema de treinamento físico que promove maior condicionamento através de componentes como velocidade, coordenação e capacidade aeróbia por meio da realização de exercícios funcionais realizando exercícios de condicionamento aeróbio, levantamento

olímpico e movimentos ginásticos os quais são executados em grande intensidade (DOMINSKI et al., 2018).

A modalidade inclui diferentes tipos de exercício como calistênicos, de resistência e ginástica olímpica. Os exercícios são realizados na mais rápida sucessão possível sendo o tempo de recuperação entre os exercícios quase nulo ou inexistente. Esses exercícios são estruturados sob a forma de “workout of the day” (W.O.D) que descreve a série, o tempo e o número de repetições de cada exercício (KEOGH; WINWOOD, 2016; WEISENTHAL et al., 2014).

A chave para o crescimento da modalidade num curto espaço de tempo se dá pelo CrossFit® ser um desporto individual realizado em grupo e também contar com o fator de afiliação. O ambiente possibilita que atletas amadores e profissionais façam exercícios juntos. É da cultura do CrossFit® a autonomia que os esportistas têm de competir fora de seu box. Esse é um importante fator para que os atletas se sintam à vontade para a prática do exercício (FISHER et al., 2016).

Quanto ao prazer e desafios associados ao desporto, o CrossFit® destacou-se de qualquer outro pois está ligado a fatores internos como motivação e identificação com o esporte que diminuem os níveis de estresse e faz com que o atleta se sinta mais confiante, com elevados níveis de força e satisfeito com a atividade. (FISHER et al., 2016).

Ainda que a literatura note um baixo índice de lesão para a prática do CrossFit®, a execução com técnica apurada é fundamental para proteger as estruturas anatômicas durante os treinos. Fator esse que está diretamente associado a supervisão do treinador (SUMMITT et al., 2016; SPREY et al., 2016).

Essa estrutura de treino, quando estabelecida com o tempo de recuperação entre sessões de treino de grande volume, induz a fadiga muscular precocemente, aumenta o estresse oxidativo, eleva a percepção de esforço e pode levar a execução incorreta dos movimentos levando ao acometimento de lesões agudas, principalmente com exercícios multiarticulares que exigem equilíbrio, força e técnica (BERGERON et al., 2011).

Devido a intensidade desses métodos, no decorrer de um treino, os atletas enfrentam o efeito da fadiga muscular, provocando desalinhamento das articulações. Destaca-se a importância do treinador/ instrutor como primordial na correção postural dos atletas durante o treino (SUMMITT et al., 2016).

O estudo epidemiológico conduzido por Weisenthal et al. (2014), que aborda o CrossFit®, obteve uma taxa de 2,3 lesões por 1000 horas de treinamento. As regiões anatômicas mais acometidas foram ombro (25%), Coluna lombar (14%) e joelho (13%), sendo que as lesões no ombro estão ligadas diretamente aos movimentos de ginástica e as lesões no joelho às atividades de levantamento de peso.

Em constatação com outros estudos epidemiológicos sobre o CrossFit®, os locais mais lesionados foram ombro, coluna lombar e punho/

mão. A taxa de lesão se deu em 3,1 lesões por 1000 horas de treinamento (HAK; HODZOVIC; HICKE, 2013).

Segundo Bellar et al. (2015), atletas mais experientes de CrossFit® tem maiores ganhos de capacidade aeróbia, capacidade anaeróbica e maior desempenho comparado aos atletas menos experientes.

Estudos demonstram que a prática do CrossFit® feita durante 3 meses, duas vezes na semana em indivíduos de ambos os sexos e fisicamente ativos, foi capaz de diminuir o percentual de gordura, aumentar a massa magra e melhorar o VO2 máximo (MURAWSKA; WOJNA; ZUWALA, 2015).

Para o bom entendimento do estudo, faz-se necessário assimilar o termo lesão como qualquer nova dor musculoesquelética que tire o atleta dos treinamentos de CrossFit® por pelo menos uma semana, modifique a duração, intensidade e tempo de seu programa de treinamento por pelo menos duas semanas ou qualquer queixa física que faça o atleta procurar um profissional de saúde (WEISENTHAL et al., 2014).

O presente estudo serve como base para futuras pesquisas na área da fisioterapia desportiva para que se defina programas de prevenção de lesões específicos em atletas de CrossFit® uma vez que não existe qualquer literatura, à data de execução deste projeto, que analise a epidemiologia de lesões decorrentes desta prática regular em São Luís - MA. Sendo assim, o objetivo desse estudo é detectar a frequência de lesões em atletas de CrossFit®, determinar os parâmetros de tempo de afastamento por lesão e avaliar nível competitivo, frequência semanal de treinos, sexo e tempo de prática da modalidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo é do tipo observacional, transversal, com abordagem descritiva e natureza quantitativa, que identifica as influências na prática da modalidade para que ocorra o surgimento de lesões em atletas de CrossFit®.

Segundo Lima (2011), a pesquisa descritiva é efetivada somente para relatar a divisão das variáveis existentes, sem levar em conta outras hipóteses ou causalidade.

A coleta de dados foi efetuada dentro de 3 academias afiliadas à CrossFit® Internacional em São Luís – MA. A população alvo deste estudo foram todos os praticantes de CrossFit® que treinam em academias afiliadas à CrossFit® Internacional.

Foi utilizada uma amostragem não probabilística, formada por praticantes de CrossFit® que aceitaram responder o questionário aplicado, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), com idades entre 18 e 65 anos, que treinam CrossFit® há pelo menos um mês e em academias dentro da zona geográfica de São Luís – MA.

Foram excluídos do estudo os atletas que treinam em ginásios não-afiliados pela CrossFit® Internacional, tinham idade menor que 18 e maior

que 65 anos e que sofreram alguma lesão durante a prática de alguma modalidade desportiva diferente do CrossFit®.

De modo a evitar desvios quanto à metodologia de treino somente foram estudados os atletas que treinaram sobre essas condições.

O instrumento para a coleta de dados foi feito através de um questionário elaborado pelo próprio autor (Apêndice B), baseado em estudos epidemiológicos específicos para atletas de CrossFit®.

O questionário contém 15 questões, nele destacam-se perguntas como: Nível competitivo, presença do coach nos treinamentos, tempo de prática, frequência e volume do W.O.D e localização da lesão.

A análise de dados foi feita imediatamente após a recolha de dados nos boxes. Inicialmente foi realizada uma análise descritiva. As variáveis quantitativas foram descritas por média e desvio padrão (média \pm DP) ou mediana. As variáveis qualitativas foram apresentadas por meio de frequências absolutas e percentuais. Os dados coletados foram analisados por planilha eletrônica no programa Microsoft Excel 2016. Foram elaborados 2 grupos: masculino (GM) n= 46 e feminino (GF) n= 54. Foram extraídas médias aritméticas dos dados referentes ao biótipo (idade, peso, estatura). As demais questões foram quantificadas em porcentagem de respostas, para classificá-las em grau de importância. Todos os dados vieram diretamente do questionário aplicado aos atletas.

Este estudo é baseado na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes foram devidamente informados e esclarecidos quanto à importância e objetivo da pesquisa e havendo aceitação para sua participação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Foram garantidos a possibilidade de não participação na pesquisa ou desistência, a privacidade, confiabilidade e o anonimato dos participantes.

Este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil e aguarda a aprovação do comitê de ética.

RESULTADOS

Os resultados estão apresentados em tabelas, divididas de acordo com as informações do questionário referentes ao perfil sociodemográfico (tabela 1: peso, idade, altura e sexo), as características da prática do CrossFit® (tabela 2: tempo de prática do CrossFit® (TPC), frequência semanal de treinos (FST), duração da sessão do treino (DST), participação em competições (PC) e se tem acompanhamento de *coach* (AC)), a relação dos fatores associados (tabela 3: fatores de risco associados a amostra (FRAA), se pratica outro esporte além do CrossFit® (POEAC), esforço físico desempenhado no ambiente de trabalho (EFAT), acompanhamento de um profissional da área da saúde (APAS) e características dos locais lesionados após aderir a prática do CrossFit® (tabela 4: ocorrência de lesões (OL), locais das lesões (LL) e tempo de afastamento (TA)).

Com relação aos dados demográficos, a amostra revelou que o público masculino tem um peso médio de 85,89 kg com altura de 1,82 metros, enquanto o grupo feminino tem um peso médio de 65,42 kg com altura média de 1,64 metros. A idade foi um fator de equivalência entre ambos os grupos variando entre 27,11 a 26,65 anos.

Tabela 1. Dados demográficos referentes a ambos os gêneros

Variáveis	Masculino	Feminino
	Média/DP	Média/DP
Peso (Kg)	85,89 ± 9,65	65,42 ± 7,06
Idade (Anos)	27,11 ± 5,63	26,65 ± 5,39
Altura (M)	1,82 ± 0,09	1,64 ± 0,07

Dados descritos em Média e DP (desvio padrão).

A amostra mostrou-se equivalente entre os sexos com ligeira vantagem para o GF (53%). Praticamente metade dos entrevistados (41%) relatou que pratica somente o CrossFit® e nenhuma outra modalidade esportiva (POEAC) demonstrando também homogeneidade entre os grupos. Demonstrou mais experiência na modalidade onde o TPC do GF com 1 a 2 anos de prática do GF foi de (45,5%) e do GM de (54,5%), destacou-se a prevalência de novos adeptos à modalidade do grupo GF com (61,1%). Com relação a FST a prevalência do GM foi de 6 dias com (46,6%) e de 5 dias no GF com (78,3%). A PC destacou a prevalência do GM com (60,7%) nas competições. A DST apresentou-se com prevalência para o GM com 120 minutos de duração correspondente à (68,1%). De comum acordo o AC também se fez homogêneo com o acompanhamento em grupo com (43,1%) no GM e (56,9%) no GF e também no acompanhamento individual com (53,5%) no GM e (46,5%) no GF. O estudo revelou que 73% da amostra tem um (APAS) com praticamente metade (50,6%) com acompanhamento do Nutricionista, onde há prevalência no GF com (72,9%).

Tabela 2: Características da prática do CrossFit® pela amostra.

Variáveis	Total	GM	GF
	N	N (%)	N (%)
Sexo:	100	46 (46)	54 (54)
Prática de outro esporte além do CrossFit® (POEAC):			
Não	41	19 (46,3)	22 (53,7)
Sim	59	29 (49,1)	30 (50,9)
1 dia por semana	15	6 (40)	9 (60)

2 dias por semana	15	7 (46,6)	8 (53,4)
3 dias por semana	15	8 (53,4)	7 (46,6)
4 dias ou mais por semana	14	8 (57,1)	6 (42,9)

Tempo de prática do CrossFit®

(TPC):

1 a 3 meses	15	7 (46,7)	8 (53,3)
3 a 6 meses	18	7 (38,9)	11 (61,1)
6 meses a 1 ano	18	10 (55,5)	8 (44,5)
1 a 2 anos	33	18 (54,5)	15 (45,5)
Mais de 2 anos	6	4 (66,6)	2 (33,4)

Frequência semanal de treinos

(FST):

3 dias	14	6 (42,8)	8 (57,2)
4 dias	14	4 (28,5)	10 (71,5)
5 dias	46	10 (21,7)	36 (78,3)
6 dias	15	7 (46,6)	8 (53,4)
7 dias	11	5 (45,4)	6 (54,6)

Duração da sessão do treino

(DST):

45 minutos	5	2 (40)	3 (60)
60 minutos	56	21 (37,5)	35 (62,5)
75 minutos	10	5 (50)	5 (50)
90 minutos	7	2 (28,5)	5 (71,5)
120 minutos	22	15 (68,1)	7 (31,9)

Participação em competições (PC):

Não	71	27 (38,9)	44 (61,1)
Sim	29	18 (60,7)	11 (39,3)

Acompanhamento de coach (AC):

Individual	29	15 (53,5)	14 (46,5)
Grupo	71	31 (43,1)	40 (56,9)

Acompanhamento de um

profissional da

área da saúde (APAS):

Não	27	19 (70,3)	8 (29,7)
Sim	73	33 (45,2)	40 (54,8)
Nutricionista	37	10 (27,1)	27 (72,9)
Médico Esportivo	18	8 (44,4)	10 (55,6)
Treinador Físico	5	2 (40)	3 (60)
Fisioterapeuta	13	9 (69,2)	4 (30,8)

GM (Grupo Masculino); GF (Grupo Feminino); N (Número)

A prevalência de (OL) em praticantes de CrossFit® foi de 28%. As regiões do corpo mais acometidas foram joelho (17 lesões), ombro (15 lesões) e coluna lombar (13 lesões). Os principais (LL) levantados no estudo no GM foram joelho (64,7%), ombro (66,6%) e quadril/coxas (55,5%),

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS, INCLUSÃO E O TRABALHO EM REDE NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

enquanto no GF foram coluna lombar (69,3%), punho/mãos (72,8%) e tornozelo/ pés (77,7%). Em relação (TA) para indivíduos com lesão, a maioria dos atletas relatou ter ficado fora das atividades esportivas por até 15 dias (16 atletas). Mais detalhes sobre a descrição das variáveis constam na tabela 4.

Tabela 3: Características dos locais lesionados pela amostra após aderir a prática do CrossFit®.

Variáveis	Total	GM	GF
Ocorrência de lesões (OL)	N	N (%)	N (%)
Sim	28	17 (60,7)	11 (39,3)
Não	72	32 (44,4)	40 (55,6)
Locais das lesões (LL):			
Joelho	17	11 (64,7)	6 (35,3)
Ombro	15	10 (66,6)	5 (33,4)
Lombar	13	4 (30,7)	9 (69,3)
Punho/ Mãos	11	3 (27,2)	8 (72,8)
Tornozelo/ Pés	9	2 (22,3)	7 (77,7)
Quadril/ Coxas	9	5 (55,5)	4 (44,5)
Cotovelo	7	2 (28,5)	5 (71,5)
Parte superior das Costas	6	4 (66,6)	3 (33,4)
Pescoço	5	3 (60)	2 (40)
Tempo de afastamento (TA)			
Até 15 dias	16 (57,1)	9 (56,2)	7 (43,8)
Até 1 mês	5 (17,8)	3 (60)	2 (40)
Até 2 meses	3 (10,7)	1 (33,3)	2 (66,7)
Até 3 meses	2 (7,2)	1 (50)	1 (50)
Mais de 3 meses	2 (7,2)	2 (100)	0 (0)

GM (Grupo Masculino); GF (Grupo Feminino); N (Número)

Houve colinearidade em relação aos fatores que levam o indivíduo a praticar esta modalidade. Os fatores como qualidade de vida (42%), Ganho de condicionamento físico (45%), estética (40%) e curiosidade (38%) apresentaram valores equivalentes.

Tabela 4: Interesse pela prática do CrossFit

Variáveis	Total	GM	GF
Fatores que levaram o indivíduo a praticar a modalidade (FLPM)	N (%)	N (%)	N (%)
Estética	77 (77)	34 (44,1)	43 (55,9)
Ganho de condicionamento físico	83 (83)	43 (51,8)	40 (48,2)
Qualidade de vida	88 (88)	39 (44,3)	49 (65,7)
Recomendação de outros atletas	17 (17)	10 (58,8)	7 (41,2)
Curiosidade	68 (68)	29 (42,6)	39 (57,4)
Outros	5 (5)	2 (40)	3 (60)

GM (Grupo Masculino); GF (Grupo Feminino); N (Número)

DISCUSSÃO

O presente estudo encontrou uma prevalência de 28% de lesões em praticantes de CrossFit®. As regiões mais acometidas na amostra estudada foram joelho (17%), ombro (15%) e coluna lombar (13%). O tempo de afastamento por lesão dos atletas na amostra foi de até 15 dias (57,1%) assemelhando-se com o estudo de Summitt et al. 2016 em que os atletas lesionados relataram ficar de fora dos treinos por no máximo duas semanas. Sendo assim, podemos relatar que as lesões no CrossFit® são de natureza aguda e que a julgar pelo tempo de afastamento longe dos treinos, não são tão graves

A amostra revelou que 29% dos entrevistados participam de competições de CrossFit®. O estudo teve uma ligeira vantagem de praticantes de CrossFit® para o público feminino (54%). A frequência semanal de treinos foi de 6 dias (46,6%) para o público masculino e 5 dias (78,3%) para o público feminino.

A prática de outras modalidades esportivas é muito comum, essa variável foi caracterizada na POEAC (tabela 2), com 59% dos entrevistados relatando praticar outra modalidade física além do CrossFit®. Estatísticas semelhantes foram encontradas no estudo de Xavier e Lopes (2017), com 46,5% dos indivíduos que praticam outras modalidades diferentes do CrossFit®.

Um fator que colabora para lesões na prática do CrossFit® é o exercício até a fadiga muscular, já que o CrossFit® consiste em um grande número de repetições aliados a um curto período de tempo. A fadiga muscular acaba contribuindo para a perda da técnica adequada na realização do exercício (HAK; HOEZOVIC; HICKEY 2013).

Foi observado que a prevalência de 28% das lesões encontradas em nosso estudo é semelhante com as taxas de Sprey et al. (2016), com a população similar e as regiões do corpo específicas acometidas em nosso

estudo são semelhantes aos estudos de Summitt et al. (2016). Contudo é preciso ter cuidado ao analisar as lesões nos artigos citados por que as definições de lesão diferem quanto ao tempo de afastamento da prática, onde alguns artigos determinam esse afastamento por qualquer período de tempo Moran et al. (2017) e Montalvo et al. (2017). Outros estudos levaram em consideração um período de pelo menos uma semana de afastamento dos treinos de CrossFit® (WEISENTAL et al. 2014; SUMMITT et al. 2016).

Sobre as regiões do corpo, as mais acometidas foram joelho (17%), ombro (15%) e coluna lombar (13%). Essas taxas também foram descritas nas literaturas anteriores, não na mesma ordem, mas com esses três segmentos envolvidos (CHACHULA et al. 2016; WEISENTAL et al. 2014; MORAN et al. 2017). No estudo de Keogh et al. (2017) encontramos taxas de lesões semelhantes ao comparar o CrossFit® com outras modalidades semelhantes como levantamento de peso e ginástica olímpica.

Através do estudo de Jones et al. (2019), comparamos as taxas de lesões encontradas em nosso estudo com as taxas do esporte mais popular do nosso país, o futebol, encontramos muito mais lesões no futebol (61,8%) mais que o dobro da frequência de lesões no crossfit (28%).

Ao comparar as taxas de lesões encontradas, outro fator que contribui para o aumento da frequência de lesões é o acompanhamento do coach nos treinamentos, caracterizado pelo AC (Tabela 2), a frequência desse acompanhamento foi de 29% para acompanhamento individual e 71% para acompanhamento em grupo, onde encontrou-se equivalência nas taxas do grupo masculino e feminino, o que diverge do estudo de Weisenthal et al. (2014), onde demonstra que as mulheres ($p=0,03$) foram mais voltadas a buscar a orientação de um treinador que os homens ($p=0,015$), este estudo admite que o acompanhamento dos coaches para a realização do treinamento do CrossFit® pode ajudar a diminuir o risco de lesões.

Em geral, o que leva os atletas de CrossFit® a se sentirem atraídos por esse esporte é a qualidade de vida (88%), ganho de condicionamento físico (83%), estética (77%) e curiosidade (68%), este último dado se assemelha com o estudo de Sprey et al. (2016) em que 74% dos entrevistados relataram começar a praticar o CrossFit® porque encontraram nos treinamentos convencionais e de levantamento de peso, atividades monótonas.

A limitação do nosso estudo foi depender do autorrelato dos entrevistados sobre a ocorrência de lesões sem uma avaliação fisioterapêutica ou médica, fazendo com que o estudo dependesse apenas de um viés de memória do atleta.

Até onde sabemos, este é o primeiro estudo epidemiológico de São Luís voltado a analisar os atletas da categoria e a maior amostra do Maranhão para examinar esse novo método de tratamento. Outros estudos são necessários para a contribuição da literatura, não só a Ludovicense, mas a nível nacional e mundial. Esses estudos fornecerão detalhes sobre o tratamento necessário, os principais movimentos e exercícios que mais causam lesões e detalhes das lesões sofridas.

CONCLUSÃO

Os resultados alcançados no presente estudo demonstraram que a frequência de lesões no CrossFit® foi de 28%. O tempo de afastamento por lesão dos atletas foi de 15 dias e os principais locais lesionados decorrentes da modalidade foram joelho, ombro e coluna lombar. Esses resultados se assemelham com estudos anteriores feitos com levantadores de peso e ginastas.

Ressalta-se a importância do estudo em validar um questionário específico para o CrossFit®, pois ainda existem poucos estudos sobre essa modalidade.

REFERÊNCIAS

BELLAR, D.; HATCHETT, A.; JUDGE, L., et al. The relationship of aerobic capacity, anaerobic peak power and experience to performance in HIT exercise. **Biology of Sport / Institute of Sport**, Louisiana, v. 4, p. 315-320, dezembro 2015.

BERGERON, M. F.; NILDL, B. C.; DEUSTER, P. A., et al. Consortium for Health and Military Performance and American College of Sports Medicine consensus paper on extreme conditioning programs in military personnel. **Curr Sports Med Rep**. Sanford, v. 6, p. 383-389, outubro 2011.

CHACHULA, L. A.; CAMERON, K. L.; SVOBODA, S. L. Association of prior injury with the report of new injuries sustained during CrossFit training. **Atletic training and sports health care**. V. 8, p. 28-34, setembro 2016.

DOMINSKI, F. H.; SIQUEIRA, T. C.; SERAFIM, T. T., et al. Perfil de lesões em praticantes de Crossfit: revisão sistemática. **Fisioter. Pesqui.** São Paulo, v. 25, n. 2, p. 229-239, abril/junho de 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-29502018000200229&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de abril de 2019.

FISHER, J.; SALES, A.; CARLSON, L., et al. A comparison of the motivational factors between CrossFit participants and other resistance exercise modalities: a pilot study. **J Sports Med Phys Fitness**. Southampton, v. p. 1227-1234, maio 2016.

HAK, P. T.; HODZOVIC, E.; HICKEY, B. The nature and prevalence of injury during CrossFit training. **Journal of strength and conditioning research**. Cardiff, v. 2, p. 2427-2494, novembro 2013.

JONES, A.; JONES, G.; GREIG, N., et al. Epidemiology of injury in English Professional Football players: A cohort study. **Physical Therapy in Sport**. V. 35, p 18-22, janeiro 2019.

KEOGH, J. W. L.; WINWOOD, P. W. The Epidemiology of Injuries Across the Weight Training Sports. **Sports Medicine**, Auckland, v. 3, p. 479–501, março 2017.

LIMA, D. V. M. Desenhos de pesquisa: uma contribuição para autores. **Online Brazilian Journal of Nursing**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-14, outubro 2011. Disponível em: http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3648/html_1. acesso em 13 de abril 2019.

MONTALVO, A. M.; SHAEFER, H. RODRIGUEZ, B., et al. Retrospective injury Epidemiology and risk factors for injury in CrossFit. **Journal sports science & medicine**. v. 8, p. 53, fevereiro 2017.

MORAN, S.; BOOKER, H.; STAINES, J., et al. Rates and factors of injury in CrossFit: a prospective cohort study. **The Journal of sports medicine and physical fitness**. v. 57, p. 1147-1153, janeiro 2017.

MURAWSKA, C. E.; WOINA, J.; ZUWALA, J. J. Crossfit training changes brain-derived neurotrophic factor and irisin levels at rest, after wingate and progressive tests, and improves aerobic capacity and body composition of young physically active men and women. **Journal of physiology and pharmacology**. v. 66, p. 811-821, dezembro 2015.

SPREY, J. W.; FERREIRA T.; LIMA, M. V., et al. An epidemiological profile of CrossFit athletes in Brazil. **Orthop J Sports Med**. São Paulo, v. 4, p. 2325967116663706, agosto 2016.

SUMMITT, R. J.; COTTON, R. A.; KAYS, A. C., et al. Shoulder injuries in individuals who participate in CrossFit training. **Sports Health**. Zionsville, v. 8, p. 541-546, novembro 2016.

WEISENTHAL, B. M.; BECK, C. A.; MALONEY, M. D., et al. Injury rate and patterns among CossFit athletes. **Ortopaedic Journal of Sports Medicine**, New York, v. 2, p. 2325967114531177, abril 2014.

XAVIER, A. A.; LOPES, A. M. C. Lesões musculoesqueléticas em praticantes de CrossFit. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**. v. 1, n. 1, p. 11-27, maio 2017.

Bárbara Cristina Kruse

Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas - UEPG

Luiz Alexandre Gonçalves Cunha

Doutor em Ciências Sociais – UFRRRJ;

Professor associado no departamento de Geociências – UEPG

RESUMO

Falar em preservação e proteção ambiental no Brasil ainda é muito controverso. De um lado, existem aqueles que defendem o desenvolvimento econômico a qualquer custo, bem como na total liberdade para o agronegócio. De outro lado, existem aqueles que avaliam os riscos ambientais e defendem uma visão holística, bioética e integradora da natureza. Para estes, sem considerar extremos, o desenvolvimento sustentável é a alternativa mais viável. A questão ambiental cada vez mais vai se inserindo no cenário internacional e medidas protecionistas vem tentando ser implantadas por boa parte dos países do Norte. No entanto, nacionalmente pode-se dizer que existe um longo caminho a ser trilhado. Diante dessa reflexão é que este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica e de conjuntura sobre o meio ambiente no contexto político brasileiro. Para tanto, analisar-se-á as controvérsias legislativas, judiciárias e executivas contemporâneas, mais especificamente após a promulgação do Código Florestal de 2012 e com a eleição do Presidente da República no ano de 2019.

Palavras-chave: política ambiental; código florestal; meio ambiente; desenvolvimento sustentável.

INTRODUÇÃO

Um paradigma é uma visão de mundo adotado em um determinado momento e em conformidade com costumes de uma sociedade. A Revolução Industrial veio por resultar na incorporação de tecnologias na vida moderna, as quais modificaram consideravelmente os hábitos e a cultura da sociedade da época. Isto porque, o homem saiu do campo em direção às chaminés instaladas nas velhas cidades europeias. Ao longo das décadas, cada metro quadrado era disputado na cidade, ocasionando o empilhamento de pessoas ao redor das fábricas e submetendo-as em precárias condições de vida (GONÇALVES JR, et al, 1990; KRUSE, 2015).

A cidade, neste contexto, passou a ser palco de ruas imundas e esgotos que corriam a céu aberto, assim como montões de detritos dominavam a paisagem (GONÇALVES JR, et al, 1990). Um novo estilo de vida está por vir, urbanizado e moderno, o qual utiliza de maneira desenfreada e irracional os recursos naturais, conforme apontam:

A concepção de meio ambiente fragmentada e separada do homem, amplificada pelo modo de produção capitalista originou uma profunda degradação dos recursos naturais com consequente diminuição em relação à qualidade de vida de diversas sociedades, nas diferentes partes da Terra (MENEQUZZO, CHAICOUSKI, MENEQUZZO, 2009, p. 511).

Esses novos comportamentos humanos chegaram a pôr em risco a existência humana no planeta, como é o caso dos acidentes nucleares, guerras mundiais, acidentes ambientais e outras catástrofes que colocaram em xeque antigos paradigmas e formas de ver o mundo. A Declaração Universal do Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), neste sentido, faz parte de uma nova visão de mundo, eis que atos cruéis ultrajaram e subjugaram seus pares, especialmente nas Guerras.

O questionamento da modernidade inicia uma gradual consciência quanto a finitude dos recursos naturais. Em 1941 o primeiro litígio ambiental internacional exsurtiu, o *Trail Smelter Case*, no qual responsabilizou-se a fábrica de fundição do Canadá pelos gases nocivos emitidos para as regiões fronteiras dos Estados Unidos (EUA), causando danos à população estadunidense.

A fundação do Clube de Roma, em 1968, uma organização sem fins lucrativos, liderados por um grupo de cientistas do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), consistiu no primeiro documento internacional que analisou a utilização dos recursos naturais e os malefícios ambientais. O Relatório “Os Limites do Crescimento”, foi o resultado da pesquisa e, foi também, o embasamento da Conferência de Estocolmo, em 1972. Despontasse, assim, uma tendência mundial no que diz respeito à preservação ambiental. Segundo esta realidade, expõe Celso Simões Bredariol (2001):

No plano internacional, em decorrência, principalmente, da corrida espacial e do desenvolvimento da eletrônica, foi possível o aperfeiçoamento dos métodos de diagnóstico dos problemas ambientais, com o uso de imagens de satélites, sensoriamento remoto e sistemas de informações geográficas (SIG-GIS), das ciências, das comunicações, da informática, da biotecnologia e outros ramos do conhecimento. Em consequência, cresce também o movimento ecológico e a consciência pública, e também, um mercado de métodos e tecnologias ambientais que contribuíram para a formulação de novos problemas e para a mudança de pauta da política ambiental, voltada agora, para a sobrevivência da espécie humana no planeta (BREDARIOL, 2001, p. 19).

As inquirições sobre a ciência clássica surgidas no século XX, deram lugar à uma visão holística do mundo. Tal visão, se fundamenta na compreensão dos fenômenos na sua totalidade, com uma visão integradora. Um novo paradigma ascende e essa visão se preocupa com a paisagem, com a degradação ambiental e com sadia qualidade de vida. Exsurge a ideia de que o ser humano faz parte da natureza, de forma ativa e integralizada.

Neste contexto, o clamor social despertar-se-ia nas autoridades legislativas para a necessidade de se proteger o meio ambiente. A partir daí, às preocupações ambientais começam a ser incorporadas, aos poucos, na legislação (BONAZINA, *et al*, 2019).

Até então no Brasil, a ênfase preservacionista legislativa se limitava àquilo que tinha importância estética ou aos recursos ambientais naturais que pudessem ter algum valor econômico. Nesta década, se destacam algumas legislações de proteção ambiental, tal qual Lei dos Sambaquis – Lei nº 3.924/1961 que regulamentou os achados arqueológicos e pré-históricos, o Estatuto da Terra ou Lei nº 4.504/64, o Código Florestal ou Lei nº 4.771/65 que considerou a floresta como de interesse comum a todos os habitantes do país e fixou áreas de preservação permanente, a Lei de Proteção à Fauna ou Lei nº 5.197/67, o Código de Pesca ou Decreto-lei nº 221/67 e o Código de Mineração ou Decreto-lei nº 227/67. Ainda nesse período foi criado pelo Decreto nº 289/1967, o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal – IBDF, encarregado de gerenciar o setor florestal brasileiro por meio de incentivos ao reflorestamento (FARIAS, 2007).

Apenas na década de 80 que o país incorporou normas ambientais abrangentes em detrimento das novas exigências sociais globais. A influência no âmbito nacional deu-se com obras de grande impacto, em especial na época de grandes saltos econômicos brasileiro, como a construção da Transamazônica (1969-1974) e a Usina Hidrelétrica de Foz do Iguaçu (1975-1982), que aumentaram a pressão interna em prol do resguardo do meio ambiente (SANTOS DE OLIVEIRA, 2019).

Neste cenário, a Lei nº 6.938/81 é considerada um grande avanço ambiental legislativo. Denominada de Política Nacional do Meio Ambiente ela influenciou na preocupação social quanto ao ressurgimento das coisas “verdes”. Ascendem, neste viés, posicionamentos diversos sobre a natureza, baseados em teorias ecocentristas e tecnocentristas.

O ecocentrismo, compreende a uma visão bioética ao mundo natural, que possui um caráter antimaterialista. Para os ecocentristas as questões ambientais transcendem ideologias econômicas. Em contrapartida, a visão tecnocentrista defende a ideia do acréscimo material e riqueza, com a utilização de recursos naturais. Os adeptos dessa teoria acastelam que a ciência proporcionará um potencial quase que inesgotável de recursos naturais a serviço da humanidade (BRASIL PINTO, 2004).

Em síntese, mesmo com significativas mudanças nos pensamentos contemporâneos, ainda assim estes são insuficientes para a concretização de medidas que assegurem uma efetiva preservação ambiental. A promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda que considerada um

importante marco ambiental, na prática, possui pouca efetividade. Por isso, a análise da conjuntura brasileira – sob o viés dos três poderes do Estado – faz-se importante para a compreensão das divergências teóricas com as ações concretas.

Trata-se, portanto, de um artigo crítico da gestão ambiental contemporânea, que a integra a interdisciplinaridade e o cenário político do país. Tal reflexão mostra-se oportuna em um mundo globalizado e que vivencia uma crise ambiental.

METODOLOGIA

O objetivo do artigo faz-se na análise crítica da ideologia contemporânea bem como nas políticas ambientais atuais. A metodologia científica utilizada baseou-se na revisão de literatura juntamente com o levantamento de matérias jornalísticas.

Inicialmente, reflete-se acerca da Constituição Federal e sua ênfase ao desenvolvimento sustentável. Posteriormente, analisa-se algumas mudanças no Código Florestal, em 2012, seguida de repercussões sociais e palco de ações perante o Supremo Tribunal de Federal (STF). Por fim, faz-se algumas pinceladas a respeito da política ambiental brasileira após a eleição do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2019.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Inicialmente, destaca-se que os direitos ambientais não precisariam estar previstos na Constituição Federal (CF), pois não são fundamentais para a existência e organização do Estado. Ou seja, não é conteúdo básico referente à composição e ao funcionamento da ordem política. Assim, os direitos ao meio ambiente estão na constituição porque foram formalmente introduzidos na mesma e, portanto, passaram a incorporar seu corpo normativo, adquirindo *status* de norma constitucional (HACK, 2008).

A indagação do porquê a Constituição engloba em seu texto matérias que não precisariam estar ali e que não são fundamentais do Estado, remete-nos a resposta de que o legislador quis atribuir maior proteção e importância àquelas matérias. São os denominados direitos constitucionais formais, os quais assumem a forma constitucional por estarem insertos na CF, mas que poderiam perfeitamente ser legislados apenas em normas infraconstitucionais (HACK, 2008).

A proteção ao ambiente no âmbito Constitucional tem significativa importância na ciência jurídica, estabelecendo-se em 1988, de maneira específica e global, a proteção ao ambiente no âmbito Constitucional. Alguns doutrinadores, inclusive, afirmam que a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 também pode ser denominada de “Constituição Verde” (MASCARENHAS, 2004).

O enfoque Constitucional intensificou e potencializou a Política Nacional do Meio Ambiente. Diversos comandos normativos em matéria de

proteção do meio ambiente e princípios passaram a fazer parte do ordenamento jurídico. Dentre eles, o princípio da sadia qualidade de vida, o da equidade no acesso aos bens e recursos ambientais para futuras gerações, o da precaução e da prevenção do meio ambiente (SAMPAIO, 2019).

Analisa-se, também, que a CF adotou princípios de sustentabilidade em seu texto, pois consagra um desenvolvimento econômico que prime, dentre outros princípios, a defesa do meio ambiente, conforme o art. 170, VI da CF. Neste sentido, não há dúvidas de que intenção do legislador foi a de conciliar uma ordem econômica com a justiça social e a preservação ambiental. No art. 225 da CF, é prescrito o uso do meio ambiente ecologicamente equilibrado para as futuras gerações, fato que não deixa dúvidas quanto a adoção do legislador na concepção de adotar um desenvolvimento sustentável no Brasil.

O conceito de desenvolvimento sustentável, surgido no final da década de 80, com a criação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento pelas Nações Unidas, ficou conhecido como aquele “desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro.” (WWF, 2019, s.p). Tal concepção preocupada com o futuro, reconhece a finitude dos recursos naturais, como por exemplo a água, o solo ou com a qualidade do ar atmosférico.

Na CF/88 também é incluído um capítulo sobre a proteção ambiental. Desta forma, juntamente com a implantação do Código Civil de 2002 o conceito de responsabilidade objetiva é ampliado, tornando como abusiva qualquer conduta que extravase os limites do razoável e ocasione danos ao ambiente ou desequilíbrio ecológico. A ideia desse abuso não é de cunho individualista, mas sim de caráter coletivo (VENOSA, 2004).

O enfoque ambiental dado pela CF, demonstra que o legislador perceber-se-ia o peso ecológico e social que aquele momento histórico vivenciava. Isto pois, na época da confecção da Carta Magna, borbulhavam-se acidentes ambientais ocasionados pelas atividades industriais, como por exemplo o vazamento de gás letal em Bophal na Índia, em 1984, pela fábrica de pesticidas *Union Carbide India Limited*. Tal desastre foi considerado o mais grave desastre industrial da história, em que uma nuvem tóxica matou 8.000 pessoas em apenas 72 horas (BBC, 2019).

Ainda neste mesmo momento histórico, não se pode deixar de mencionar o maior acidente nuclear vivenciado, em 1986, na Ucrânia, próximo à cidade de Chernobyl. Os reatores sobrecarregados da Central Nuclear de V.I. Lenin insurgiram com explosões que lançaram materiais radioativos para a atmosfera. Ainda que na época a exposição do acidente pudesse trazer percalços políticos para a União Soviética, não foi possível escondê-lo por muito tempo, eis que a fusão do reator atravessou fronteiras, especialmente na Suécia (NATIONAL GEOGRAPHIC, 2019). Até hoje, a

cidade de Chernobyl é abandonada e tornou-se uma cidade fantasma (R7, 2019).

Outros importantes acidentes ambientais ocorreram na década de 80, como por exemplo, o vazamento de gasolina em oleodutos da PETROBRÁS na Vila Socó, em 1984, despejando aproximadamente 700 mil litros de gasolina na cidade de Cubatão, o que ocasionou no incêndio da Vila e deixou a população desabrigada (HISTORY, 2019). Ainda em 1984, tem-se a explosão da empresa Petróleos Mexicanos (PEMEX), a qual causou nuvens de vapores de Gás Liquefeito de Petróleo (GLP) na Cidade do México, deixando no local mortos e deixando inúmeros feridos (SÃO PAULO, 2019). E ainda, não se pode deixar de mencionar a exposição do material radioativo Césio 137, em Goiânia, em 1987, considerado o maior acidente radiológico do mundo, em que lixo hospitalar radioativo foi abandonado em lugar inadequado, o que ocasionou mortes e inúmeras vítimas (G1, 2019).

Tais famosos acidentes ambientais decorrentes de atividades industriais na década de 80, fez com que o legislador constituinte acreditasse que a concepção de desenvolvimento ambiental era a mais adequada a ser positivada constitucionalmente. Neste sentido, ainda com todo esse enfoque constitucional ambiental, vislumbra-se que a preservação ambiental ainda é considerada um empecilho para crescimento econômico.

Em contrapartida, defende Nelson Frederico Seiffert (2008) que o modelo de desenvolvimento adotado no Brasil nas últimas décadas, modifica a estrutura de componentes naturais de forma a comprometer a prosperidade ambiental e humana do país. Tal modelo de desenvolvimento conduz o país a uma crise ambiental. Para ele “os indicadores ambientais, sob o impacto da aceleração da intervenção humana sobre o ambiente, têm permitido perceber que existe um limite para sua expansão e a capacidade de suporte dos recursos ambientais” (SEIFFERT, 2008, p. 19).

O antagonismo de interesses, decorre, portanto, entre aqueles que defendem o crescimento econômico a qualquer custo, em detrimento daqueles que acreditam em uma visão holística e integradora da natureza. Não obstante, é inegável que mesmo com toda a proteção legislativa ao meio ambiente, é comum vermos notícias de catástrofes ambientais, maus tratos a animais, desmatamentos, poluição no ar e nos rios e assim por diante.

A lei, neste sentido, não pode apenas estar prevista abstratamente. É necessário um esforço governamental de todos os órgãos governamentais para que a lei seja efetiva. O papel do executivo, neste viés é de suma importância, eis que é ele quem executa as leis aprovadas e administra as decisões para que o governo funcione. Deste modo, a concretização e a eficácia das leis estão diretamente relacionadas ao Poder Executivo. Entretanto, se o meio ambiente não é prioridade para o poder executivo, a lei tornar-se-ia “apenas no papel”.

LEGISLATIVO, JUDICIÁRIO E EXECUTIVO NA QUESTÃO AMBIENTAL

O contexto histórico que vivemos atualmente não é o mais positivo ambientalmente falando. Isto porque, em um mundo capitalista e moderno¹ a industrialização, aliada a quantidades cada vez maiores de produção de mercadorias em uma menor quantidade de tempo, inseminou na sociedade a ideologia do consumismo. Tal ideologia prolifera constantemente desejos e necessidades no ser humano, exacerbando-os de apetites imaginários e fantasias dispendiosas (HARVEY, 2007).

Os meios de comunicação de massa (*mass media*) utilizam a propaganda como mecanismo de indução ao consumo desenfreado. As propagandas, em especial aquelas expostas na televisão, exibem os produtos de forma pronta, acabada, camuflando assim os impasses dos esforços produtivos. O consumidor, nesta cadeia, fica desguarnecido das contradições dos antagonismos sociais e ambientais aquém do produto, levando-o a um fluxo interminável de desejos. A necessidade de consumir torna-se contínua e progressiva, sendo irrelevante a real necessidade do objeto desejado. O que se quer, neste sentido, é fazer parte da moda e do momento. O efêmero tornar-se-ia permanente (HORKHEIMER & ADORNO, 1985; BAUMAN, 2010). Deste modo, “os produtos são criados de forma a reforçar o consumo, a qual surge automaticamente no curso de troca do mercado” (KRUSE, 2016, p. 21).

O problema nesta constante renovação, reflete na dificuldade de implementação de efetivas medidas protetivas ao ambiente, haja vista que proteger o meio ambiente, muitas vezes significa reduzir lucros ou ainda interferir na propriedade privada. Neste viés, qualquer mudança legislativa na questão ambiental causará discórdias e conflitos de interesses.

O Novo Código Florestal, promulgado pela Lei 12.651/12, é um exemplo de posições antagônicas, na medida em que foi alvo de muitas polêmicas no que diz respeito a proteção da natureza brasileira como um todo. As maiores controversas, porém, ocorreram aos adeptos do paradigma ecocentrista juntamente com os ambientalistas, em detrimento aos ruralistas e aos adeptos do tecnocentrismo.

Na prática, o Código Florestal trouxe diversos pontos inovadores, como por exemplo no art. 61-A, que dispõe que: “nas Áreas de Preservação

¹ A modernidade é retratada na sociologia como o período histórico que sucede a Idade Média. Ademais, a industrialização de mercadorias em larga escala é um de seus traços. Contudo, atualmente, a modernidade é muito mais complexa, o que faz com que muitos autores discordem ao abordar o tempo presente. Alguns teóricos afirmam que a modernidade já está ultrapassada e o momento que se vive atualmente é a pós-modernidade, como por exemplo David Harvey em “A Condição Pós-Moderna”. Já Zygmunt Bauman, utiliza o termo modernidade líquida para definir o tempo presente. Em seu livro “Vida Líquida” o autor fala das constantes mudanças contemporâneas bem como da liquidez das mercadorias, as quais antes mesmo de saírem das linhas de produção já possuem tabelada sua data de validade. Em contrapartida, Anthony Giddens, outro famoso sociólogo, critica em “As consequências da modernidade” o conceito de pós-modernidade, alegando que as ciências sociais não exploraram suficientemente a modernidade.

Permanente, é autorizada, exclusivamente, a continuidade das atividades agrossilvipastoris, de ecoturismo e de turismo rural em áreas rurais consolidadas até 22 de julho de 2008”. O referido artigo foi palco de discórdias e ensejou nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 4.937 de autoria do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL e a ADIN nº 4.902 de autoria do Procurador-Geral da República².

Ambas ADINs questionam a constitucionalidade deste artigo, bem como de outros dispositivos legais. Em contrapartida, têm-se a Ação Direta de Constitucionalidade (ADC), ajuizada pelo Partido Progressista (PP), que defende a constitucionalidade da Lei 12.651/12 por acreditar que a lei possui cunho de preservação ao meio ambiente.

Outras mudanças também são controversas, como a de conceder anistia aqueles que desmataram ilegalmente antes de julho de 2008, isentando-os da obrigação de reflorestar e de multas. Neste sentido, o Código aparenta “premiar” aqueles que agiram contrários a legislação anterior, regularizando o desmatamento ilegal já cometido (REDE BRASIL ATUAL, 2019). Não obstante, em 2018 o Supremo Tribunal Federal (STF) manteve a anistia aos proprietários rurais, declarando a sua constitucionalidade (CONJUR, 2019).

Outros dispositivos do Código Florestal de 2012 foram questionados por afrontarem o meio ambiente, também sendo palcos de Ações no STF. Após meses de julgamento pelo STF, a conclusão foi a de manter a constitucionalidade de grande parte do Código atual (STF, 2019). O posicionamento da Corte, aliado ao Código em si, trazem muitas críticas dos ambientalistas na medida em que muitos o consideram como um retrocesso ambiental, bem como a fragilização da proteção ambiental brasileira (ELLOVITCH & VALERA, 2013).

As discórdias também ocorreram em outros assuntos, como: na possibilidade de reduzir as áreas de preservação permanente (APP) de 80% para 50% em municípios de áreas com terras indígenas (art. 12, II, §5º); no cabimento da compensação da Reserva Legal para aquelas vegetações suprimidas antes de julho de 2008; na desobrigação da recuperação de Reserva Legal degradada em imóveis de até 04 módulos fiscais (art. 67); e, na introdução do conceito de área rural consolidada, que é aquela área com “ocupação antrópica preexistente a 22 de julho de 2008, com edificações, benfeitorias ou atividades agrossilvipastoris, admitida, neste último caso, a adoção do regime de pousio” (BRASIL, 2019).

Juntamente com as mudanças legislativas e com posicionamento recente do judiciário na figura do Supremo Tribunal Federal (STF) o cenário político atual também é propício para mais modificações e flexibilizações das leis e das multas ambientais no País. O Superior Tribunal de Justiça também consolidou a ideia no ano de 2019, de que o órgão administrativo possui responsabilidade subjetiva nas questões ambientais. Na prática, órgãos

² As ADINs **4.901 e 4.903** também foram ajuizadas pelo Procurador-Geral da República e **pleiteiam a inconstitucionalidade** do novo Código Florestal por variadas alegações.

executivos que constantemente são sucateados só conseguem cobrar as multas aplicadas se conseguirem comprovar o dano, onexo causal e a culpa do infrator (STJ, 2019).

Na seara política do Brasil, o cenário ambiental encontra entraves inerentes a própria oratória do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019), o qual expôs a necessidade de se adaptar ao meio ambiente com o sistema produtivo e, portanto, na adoção de medidas que favorecem ao agronegócio.

Na prática, diversos anúncios e declínios na questão ambiental foram divulgados, tais como a retirada do país do Acordo de Paris, a fusão dos Ministérios da Agricultura e Meio Ambiente, o esvaziamento de atribuições do Meio Ambiente e o combate as multas ambientais (KRUSE; CUNHA, 2019).

Sobre o Acordo Internacional de Paris, acordo este que prevê aos países a redução dos gases do efeito estufa bem como estipula metas a serem cumpridas, Bolsonaro desde sua campanha eleitoral defendia a retirada do país do acordo em prol da economia. Entretanto, após a divulgação de Bolsonaro de que o Brasil pagava um preço caro para atender as exigências do mesmo e cogitado sair, o presidente eleito recuou, mantendo o posicionamento do ex-Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, de permanecer no Acordo (LIBÓRIO, 2019).

No cenário mundial tal declaração não foi bem-vista. No entanto, o presidente declarou que persistir no acordo não significa que o mesmo será cumprido e enfatizou o caráter *soft law*³ deste tipo de acordo (LIBÓRIO, 2019). Também foi divulgado por Bolsonaro, a fusão dos Ministérios da Agricultura e Meio Ambiente. No entanto, após a repercussão do anúncio, bem como nas críticas recebidas pela oposição no que tange os prejuízos ambientais e comerciais ao País, a equipe do presidente resolveu recuar. Apesar dos Ministérios não se juntarem, o atual governo passou a enxugar e transferir as competências da pasta do Ministério do Meio Ambiente.

Além disso, inúmeros contratos com organizações não governamentais ambientalistas foram suspensos e propostas de flexibilização ao licenciamento ambiental foram formuladas. Vislumbrou-se também, a extinção de secretarias de políticas públicas responsáveis sobre os efeitos das mudanças climáticas globais⁴ (LIBÓRIO, 2019). Na mídia, o presidente também enfatizou sua desaprovação na aplicação de multas ambientais acusando-as de “indústrias”. Neste cenário, Bolsonaro propôs uma flexibilização financeira para aqueles que causam danos ambientais. A

³ Como o Direito Ambiental Internacional não é uma matéria consolidada e suas normas são de cogência relativa, ou seja, desprovidas de coercitividade pela falta de autoridade impositiva supra-nacional, elas são denominadas de *soft law*. Neste sentido, *soft law* são normas desprovidas de coercitividade (OLIVEIRA, 2010).

OLIVEIRA, Rafael Santos de. **Direito Ambiental Internacional**: a *soft law* e a normatização do direito ambiental internacional. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

⁴ O ex-Ministro Ricardo Salles, classifica o tema aquecimento global como meramente acadêmico e “não prioritário”. Ademais, o governo abriu mão de sediar o maior encontro climático do mundo, a Conferência das Partes (COP-25) que ocorreu no Chile.

reportagem do Jornal Globo aponta uma queda de 34% nas multas aplicadas pelo Ibama por desmatamento ilegal, perfazendo o percentual mais baixo em 11 anos.

Outro ponto controverso foi a criação dos “núcleos de conciliação” que vão analisar caso a caso as multas ambientais aplicadas pelos fiscais em todo o Brasil, ainda que o infrator não reclame sobre a multa (TRIGUEIRO, 2019). É como se fosse um reexame necessário de ofício. Para Gerd Sparovek, professor da Universidade de São Paulo (USP) e presidente da Fundação Florestal do Estado de São Paulo, os discursos de Bolsonaro correspondem ao seu discurso de campanha, em que “o agronegócio brasileiro já cumpre seu papel ambiental e não é um vetor importante de desmatamento”. Para o professor, no entanto, tais afirmações são alicerçadas por dados inverídicos e tendenciosos (STACHEWSKI, 2019, s.p).

A divulgação de dados no governo atual, também passou a ser questionável após a exoneração do Diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), Ricardo Galvão (GAZETA DO POVO, 2019). A exoneração do cargo ocorreu após o descontentamento de Bolsonaro com a divulgação de dados sobre o desmatamento na Amazônia. Para Bolsonaro, os dados além de equivocados, prejudicam a imagem do país em acordos comerciais (MAZUI, 2019). Entretanto, o ex-diretor do INPE rebateu as acusações alegando que os dados são corretos e que o Presidente não possui qualificação técnica para fazer análise dos dados (MELO, 2019).

Outra controvérsia do atual governo, diz respeito ao recente anúncio do ex-Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, sobre a revisão das Unidades de Conservação do País. Pois, segundo ele, as unidades foram decretadas sem os devidos critérios técnicos e que além de serem revistas, poderão ser extintas (TRIGUEIRO, 2019).

No governo de Bolsonaro, pela primeira vez na história do país oito ex-ministros⁵ do Meio Ambiente, de diversos governos anteriores, anunciam publicamente uma Carta Aberta repudiando o caminho que a atual política ambiental anda tomando. A reportagem no Jornal USP transcreve o pensamento do ex-ministro Rubens Ricupero (93-94) do governo Itamar Franco: “Nunca pensamos, durante o período em que estivemos ligados à causa ambiental, que pudéssemos testemunhar um esforço tão malévol, tão continuado, tão destrutivo, em relação a tudo aquilo que o Brasil vem construindo há muito tempo” (ESCOBAR, 2019, s.p).

Outra declaração polêmica do atual Presidente, se refere a medida proposta para a diminuição da poluição ambiental, sem que se prejudique o agronegócio. Nas palavras *ipsis litteris* de Bolsonaro, disponível no *youtube* (FERNANDES, 2019), quando o repórter o indagou se era possível o crescimento do agronegócio aliado a medidas de preservação ambiental, sua resposta foi: “É só você deixar de comer menos um pouquinho. Quando se

⁵ São os ex-ministros: Rubens Ricupero, Gustavo Krause, José Sarney Filho, José Carlos Carvalho, Marina Silva, Carlos Minc, Izabella Teixeira e Edson Duarte

fala em poluição ambiental é só você fazer cocô dia sim, dia não, que melhora bastante a nossa vida também, tá certo? (...)

Ademais o representante do país declarou na Cúpula de Biodiversidade da ONU, em 2020, que não servirá de "pretexto para a imposição de regras internacionais injustas", e, ainda, lançou elogios ao setor do agronegócio brasileiro, alegando que o mesmo possui impactos irrisórios ao ambiente (FARIAS, 2020, s.p). Adiante, ainda acusa as multas ambientais como "indústrias" e propõe propostas de flexibilização ao licenciamento ambiental. A queda das multas ambientais aplicadas pelo IBAMA também é outra realidade do governo, até mesmo aquelas por desmatamento ilegal (TRIGUEIRO, 2019).

Recentemente também se divulgou a Medida Provisória que visa desburocratizar e "modernizar o ambiente de negócios no Brasil" (MP 1040 de 2021), de autoria do Presidente da República. A meta dessa MP é colocar o Brasil até 2022 dentre os 50 maiores países pertencentes ao *Doing Business* elaborada pelo Banco Mundial⁶. Para atingir tal meta, Bolsonaro flexibiliza a concessão de licenças ambientais (as quais necessitam de Estudo de Impacto Ambiental – EIA e Relatório de Impacto Ambiental – RIMA), tornando-as desnecessárias "nos casos em que o grau de risco da atividade seja considerado médio". Na prática, "as licenças serão emitidas automaticamente, sem análise humana, por intermédio de sistema responsável pela integração dos órgãos e das entidades de registro, nos termos estabelecidos em resolução do Comitê Gestor da Redesim" (art. 6º da MP 1040)⁷.

RESULTADOS

O que se percebe, portanto, é que tais posturas do Legislativo, Judiciário e do Executivo dificultam o cumprimento do que foi estabelecido precipuamente na Constituição Federal. Mais do que isso, a insegurança na área ambiental faz com que as previsões futuras ambientalmente falando sejam incertas e possivelmente tenebrosas. Em consonância com o pensamento do sociólogo Ulrick Beck (2016) os riscos produzidos pela adoção do estilo de vida, que prima o desenvolvimento econômico e forças produtivas a qualquer custo, por vezes desencadeiam danos sistematicamente definidos e irreversíveis (BECK, 2016).

Ademais, recentes desastres ambientais relacionados as atividades de mineração nas cidades de Mariana – MG, em 5 de novembro de 2015 e em Brumadinho – MG, em 25 de janeiro de 2019 demonstram a

⁶Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2021/03/medida-provisoria-traz-mudancas-para-melhorar-o-ambiente-de-negocios-no-brasil>. Acesso 18 de jun. 2021.

⁷ Tal MP é por muitos considerada inconstitucional, e, por isso, está no Supremo Tribunal Federal sua arguição de inconstitucionalidade, por meio de Ação própria, conforme divulgou o Estadão, vide:

https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2021/04/27/internas_economia,1261086/mp-que-libera-licenciamento-sem-analise-humana-e-alvo-de-acao-no-stf.shtml. Acesso 15 jun. 2021.

imprescindibilidade de se fazer uma gestão ambiental de excelência e desvinculada de interesses econômicos. A lembrança a tais desastres, nos remetem ao pensamento de Anthony Giddens (2010) de que o desenvolvimento atual precisa de uma mudança pois ele é insustentável para a civilização humana.

A urgente necessidade de instrumentos ambientais eficazes e que garantam a preservação do meio ambiente dizem respeito a toda a coletividade. O desenvolvimento sustentável, neste cenário, é de suma importância eis que, não é possível que apenas um interesse, qual seja o econômico, seja favorecido politicamente. O esclarecimento para a população, bem como a disseminação de notícias sobre os impactos ambientais é importante para que a sociedade lute por um bem comum, que é a natureza.

CONCLUSÃO

A consolidação das indústrias e da modernidade trouxeram para o meio ambiente consequências irremediáveis. O desenfreado consumismo contemporâneo, aliado a constante necessidade de renovação, geraram problemas ambientais imediatos como o imenso lixo produzido, o desmatamento e a poluição em vários níveis. Estamos à beira de uma crise ambiental, a qual precisa de ações conjuntas entre os governantes e a coletividade para sopesá-la. O clamor social é importante na cobrança de políticas ambientais eficazes bem como para a que se prime um desenvolvimento sustentável.

As mudanças de paradigmas, como as citadas no decorrer do trabalho não ocorrem de uma hora para outra, mas sim de transformações históricas. Nos dias atuais, a natureza também já mostrou sua fúria decorrente de impactos ambientais e o maior exemplo é a pandemia do COVID-19.

É por isso que, esse artigo chama a atenção para o rumo que o contexto ambiental brasileiro vem tomando, ao passo que escolhas ambientais inconsequentes podem causar prejuízos irreparáveis para toda a coletividade. Neste contexto, o Brasil tem muito caminho a trilhar, especialmente porque, um país do tamanho do nosso e com tamanha riqueza de biodiversidade precisa ser preservado. E urgentemente.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco**: Rumo a outra modernidade. 2. ed. São Paulo: 34, 2016. 383 p.

BBC (Ed.). **Como nuvem letal matou mais de 8 mil pessoas em 72 horas.** 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141203_gas_india_20anos_rp>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BONAZINA, Maria Cristina Rath et al. **O Repensar da Relação Homem-Natureza, a partir da Ecopsicologia: Uma Contribuição para a Ergonomia.** Disponível em: <www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1997_T2511.PDF>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.651.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL PINTO, Antônio Carlos. **Turismo e Meio Ambiente:** aspectos jurídicos. 7ª ed. São Paulo, Papirus, 2004. 192 p.

BREDARIOL, Celso Simões. **Conflito Ambiental e Negociação para uma Política Local de Meio Ambiente.** 2001. 276 f. Programa de Planejamento Energético (Tese) - Ufrj, Rio de Janeiro, 2001.

CONJUR. **STF mantém anistia a proprietários rurais e maior parte do Código Florestal.** 2018. Ana Pompeu. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-fev-28/stf-mantem-anistia-codigo-florestal-proprietarios-rurais>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ELLOVITCH, Mauro da Fonseca; VALERA, Carlos Alberto. **Apontamentos sobre a Lei Federal 12.651/12– Novo Código (Anti) Florestal.** 2013. Revista do Ministério Público. Disponível em: <https://www.amprs.com.br/public/arquivos/revista_artigo/arquivo_1383851073.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ESCOBAR, Herton. **Ex-ministros denunciam “desmonte” da agenda ambiental brasileira.** 2019. Jornal Usp. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/ex-ministros-denunciam-desmonte-da-agenda-ambiental-brasileira/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

FARIAS, Talden Queiroz. Evolução histórica da legislação ambiental. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 39, mar 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3845>. Acesso em 05 set. 2012.

FARIAS, Víctor. **Bolsonaro defende 'gestão soberana' dos recursos naturais e diz que impacto do agronegócio no meio ambiente é 'irrisório'.**

2020. Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/bolsonaro-defende-gestao-soberana-dos-recursos-naturais-diz-que-impacto-do-agronegocio-no-meio-ambiente-irrisorio-24669079>. Acesso em: 05 jun. 2021.

FERNANDES, Talita. **Bolsonaro sugere fazer cocô dia sim, dia não para preservar o ambiente.** Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/08/bolsonaro-sugere-fazer-coco-dia-sim-dia-nao-para-preservar-o-ambiente.shtml>. Acesso em: 06 dez. 2019.

GAZETA DO POVO. **Diretor do Inpe é exonerado após críticas de Bolsonaro sobre dados de desmatamento.** 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/bolsonaro-inpe-exonerado-desmatamento/>. Acesso em: 09 set. 2019.

G1. Tv Anhanguera. **Maior acidente radiológico do mundo, césio-137 completa 26 anos.** 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/09/maior-acidente-radiologico-do-mundo-cesio-137-completa-26-anos.html>. Acesso em: 07 dez. 2019.

GUIDDENS, Anthony. **A Política da Mudança Climática.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HACK, Érico. **Direito Constitucional: conceitos, fundamentos e princípios básicos.** Curitiba: Ibplex, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HISTORY. **Incêndio de grandes proporções atinge a Vila Socó, em Cubatão.** Disponível em: <https://br.historyplay.tv/hoje-na-historia/incendio-de-grandes-proporcoes-atinge-vila-soco-em-cubatao>. Acesso em: 06 dez. 2019.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRUSE, Barbara Cristina. **Sociedade, Cultura e Lei Rouanet: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa (PR).** 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

KRUSE, Barbara Cristina; CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Meio ambiente em questão: o caso do ctr furnas em ponta grossa, pr. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 3. 2019, Ponta Grossa. **Anais [...].** Ponta Grossa: UEPG, 2019. p. 1-14. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1ixvDYThbC34MR0IYufyyqA6IYSc9e7_p/view
. Acesso em: 30 jun. 2020.

KRUSE, Barbara Cristina. SOCIEDADE DE CONSUMO E PÓS-MODERNIDADE: um olhar crítico ao capitalismo contemporâneo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 6., 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Uem, 2015. p. 1311-1322. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1461.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LIBÓRIO, Bárbara. **Bolsonaro diz ter compromisso com o meio ambiente, mas governo age em direção oposta.** 2019. Disponível em: <<https://aosfatos.org/noticias/bolsonaro-diz-ter-compromisso-com-o-meio-ambiente-mas-governo-age-em-direcao-oposta/>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

MASCARENHAS, Luciane Martins de Araújo. **A TUTELA CONSTITUCIONAL DO MEIO AMBIENTE.** Disponível em: <www.ibap.org/teses2004/teses2004d28.doc>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MAZUI, Guilherme; COSTA, Fabiano. **Bolsonaro diz que divulgação de dados ambientais do Inpe 'dificulta' negociações comerciais.** 2019. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/07/22/bolsonaro-diz-que-divulgacao-de-dados-do-inpe-sobre-desmatamento-dificulta-negociacoes-comerciais.ghtml>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MELO, Pedro. **Diretor do Inpe nega acusações de Bolsonaro, reafirma dados sobre desmatamento e diz que não deixará cargo.** G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2019/07/20/diretor-do-inpe-nega-acusacoes-de-bolsonaro-reafirma-dados-sobre-desmatamento-e-diz-que-nao-deixara-cargo.ghtml>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MENEGUZZO, Isonel. Sandino. ; CHAICOUSKI, Adeline; MENEGUZZO, Paula Mariele. **Desenvolvimento Sustentável: desafios à sua implantação e a possibilidade de minimização dos problemas socioambientais.** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 22, p. 509-520, 2009.

NATIONAL GEOGRAPHIC. **Desastre de Chernobyl: o que aconteceu e os impactos a longo prazo.** 2019. Disponível em: <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/2019/06/o-que-aconteceu-desastre-chernobyl-uniao-sovietica-ucrania-energia-nuclear>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

REDE BRASIL ATUAL. **Meio ambiente perde com efetivação do novo Código Florestal, diz especialista.** 2018. Disponível em:

<<https://www.redebrasilatual.com.br/ambiente/2018/03/meio-ambiente-sai-perdedor-com-o-novo-codigo-florestal-diz-especialista/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

R7. **Cidade-fantasma junto a Chernobyl vira ponto de turismo 'sombrio'**. 2019. Fábio Fleury. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/internacional/fotos/cidade-fantasma-junto-a-chernobyl-vira-ponto-de-turismo-sombrio-01072019#!/foto/1>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SAMPAIO, Rômulo. **Direito Ambiental**. Disponível em: <http://academico.direitorio.fgv.br/ccmw/images/0/00/Direito_Ambiental.pdf>. Acesso em 24 out. 2019.

SANTOS DE OLIVEIRA, Rafael. **A evolução da proteção internacional do meio ambiente e o papel da "soft law"**. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17154/a-evolucao-da-protecao-internacional-do-meio-ambiente-e-o-papel-da-soft-law#ixzz2DHpEC864>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SÃO PAULO. Cetesb. Governo do Estado. **Cidade do México**. Disponível em: <<https://cetesb.sp.gov.br/analise-risco-tecnologico/grandes-acidentes/cidade-do-mexico/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SCHIMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2001.

SEIFFERT, Nelson Frederico. **Política Ambiental Local**. Santa Catarina: Insular, 2008. 320 p.

STACHEWSKI, Ana Laura. Época Negócios. **Bolsonaro mantém Ministério do Meio Ambiente, mas esvazia pasta**. 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/01/bolsonaro-mantem-ministerio-do-meio-ambiente-mas-esvazia-pasta.html>>. Acesso em: 15 maio 2019.

STF. **Concluído julgamento de ações sobre novo Código Florestal**. 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=370937>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

STJ. **Primeira Seção consolida entendimento de que responsabilidade administrativa ambiental é subjetiva**. 2019. Disponível em: <<https://www.stj.jus.br/sites/portallp/Paginas/Comunicacao/Noticias/Primeira-Secao-consolida-entendimento-de-que-responsabilidade-administrativa-ambiental-e-subjetiva.aspx>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TRIGUEIRO, André. **15 pontos para entender os rumos da desastrosa política ambiental no governo Bolsonaro**. 2019. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/natureza/blog/andre-trigueiro/post/2019/06/03/15-pontos-para-entender-os-rumos-da-desastrosa-politica-ambiental-no-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito Civil**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 295 p.

WWF. **O que é desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/desenvolvimento_sustentavel/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

Darlan Ariel Prochnow

Bacharel em Administração – UNIJUÍ

Ivo Ney Kuhn

Mestre em administração - UNIJUÍ

Nelson José Thesing

Doutor em Integração Regional - UNIJUÍ

RESUMO

A agroindústria familiar representa uma alternativa importante para um modelo de desenvolvimento rural e territorial. Contudo, são raros os estudos referentes a sua administração, especialmente em relação à área financeira. Considerando esta realidade, o presente estudo teve por objetivo investigar como são realizadas as práticas de administração financeira nas agroindústrias familiares do município de Ijuí/RS. Os dados foram obtidos através de levantamento em 18 agroindústrias familiares e com a realização de duas entrevistas em profundidade. Constatou-se que os administradores das agroindústrias familiares pesquisadas são, em sua maioria, homens casados proprietários de pequenas áreas rurais. As ferramentas de gestão financeira mais utilizadas são o controle de contas a pagar e de receber, realizadas de forma manual na maioria dos casos. A análise dos ambientes macro, micro e interno da agroindústria familiar revelou a influência destes em sua administração financeira. Mesmo apresentando pontos de fragilidade na administração financeira, as agroindústrias familiares mostraram-se capazes de gerar renda às famílias e, por consequência, a melhoria das condições de vida no meio rural.

Palavras-chave: agricultura familiar; administração financeira; gestão rural; pluriatividade.

INTRODUÇÃO

Entre as formas de resistência e busca de alternativas para o desenvolvimento das regiões, as agroindústrias familiares vêm sendo constituídas em todo o país de forma crescente, de modo especial na região Sul brasileira (KARNOPP *et al.*, 2019). Deste modo, as agroindústrias familiares são uma alternativa para reverter as consequências sociais desfavoráveis no meio rural, impulsionando a criação de novas vagas de trabalho e gerando novas opções de fonte de renda aos agricultores

familiares, dessa forma promovendo inclusão social e econômica. A transformação de uma matéria-prima bruta em algo mais elaborado agrega valor aos produtos. Assim, através da agroindústria familiar, o pequeno agricultor obtém renda superior comparada ao simples repasse de matéria-prima para as grandes agroindústrias (PREZOTTO, 2002). Por isso, a agroindustrialização constitui uma importante fonte de renda para as famílias rurais ao apresentar uma alternativa inovadora na arquitetura de redes agroalimentares (NIEDERLE; WESZ JÚNIOR, 2009).

Como são, em sua maioria, agroindústrias de pequeno porte, as mesmas ficam expostas à enormes dificuldades em sua gestão, comprometendo a sua viabilidade. Essa situação pode se agravar, uma vez que estas organizações estão tipicamente localizadas em áreas periféricas quanto à produção de alimentos mais integrados aos mercados, em pequenas propriedades onde a mão de obra é estritamente familiar e, muitas vezes, com tecnologias defasadas, somado à outras dificuldades, como a infraestrutura de escoamento da produção e até mesmo o isolamento geográfico das unidades de produção (KARNOPP *et al.*, 2019).

Deste modo, ao mesmo tempo em que se apontam vantagens com o desenvolvimento da agroindústria familiar, também se apontam dificuldades, como a cultura (racionalidade) dos agricultores, a falta de capacitação para o gerenciamento e a escassez de capital (ORSOLIN, 2006). De acordo com Wesz Júnior e Trentin (2005) a produção na agroindústria familiar é artesanal e pouco tecnológica. Além disso, a maioria das agroindústrias familiares não utiliza qualquer método de controle de custos (HAMANN *et al.*, 2010).

Entre as dificuldades de gestão na agroindústria familiar, a administração financeira possui especial relevância, uma vez que as agroindústrias familiares apresentam baixa estrutura para o gerenciamento financeiro (GONZAGA *et al.*, 2016). Desta forma, estudos que investiguem a administração financeira das agroindústrias familiares, especialmente relacionados aos aspectos contextuais e que ajudem a compreender a realidade e as perspectivas destes empreendimentos são importantes (GONZAGA *et al.*, 2016; HAMANN *et al.*, 2010).

Portanto, conhecer as práticas de administração financeira das agroindústrias familiares torna-se fundamental, especialmente ao se considerar o viés econômico deste empreendimento. Assim, o presente estudo teve como objetivo principal investigar como são realizadas as práticas de administração financeira nas agroindústrias familiares do município de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, tratou-se de estabelecer o perfil das agroindústrias familiares e de seus administradores.

Conforme dados da EMATER, as agroindústrias familiares de Ijuí/RS geraram uma receita bruta aproximada de R\$ 4.520.000,00 no ano de 2019. Em 2011 o município de Ijuí/RS possuía apenas três agroindústrias familiares com cadastro na EMATER. Hoje já existem 23 agroindústrias estabelecidas e outras estão em processo de legalização frente aos órgãos competentes. As famílias percebem nesse empreendimento uma oportunidade de aumentar a renda auferida na propriedade rural.

Para atender o objetivo proposto, este artigo está estruturado como segue. Primeiramente apresenta-se a fundamentação teórica, discutindo agroindústrias familiares e a importância da administração financeira nestes empreendimentos. Após, descreve-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, na sequência, os resultados são descritos e analisados. Por fim, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Agroindústria Familiar

O tema da agroindustrialização por agricultores familiares é considerado recente na literatura, e começou a ser discutido em estudos clássicos, desenvolvidos no contexto do campesinato. Entre eles, os trabalhos de Kautsky: *A Questão Agrária* (1980) e Lênin: *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia* (1982). As principais contribuições literárias sobre a agroindústria familiar surgem após consideráveis transformações na agricultura, quando esse empreendimento passa a ganhar notoriedade como alternativa econômica aos pequenos agricultores familiares.

A partir dos anos 1970, as transformações de ordem técnico-produtiva e socioeconômica na agricultura vão se traduzir em uma redução considerável da autonomia das famílias rurais e, por consequência, a reprodução social se torna cada vez mais subordinada e dependente dos vínculos mercantis, ocorrendo ainda uma diferenciação social e produtiva entre os agricultores familiares (GAZOLLA; PELEGRINI, 2011).

Nos anos 1990 as transformações do meio rural continuaram, e devido à abertura comercial, ampliou-se a internacionalização do mercado dos produtos agropecuários. Esse novo modelo de produção agravou a exclusão de um elevado contingente de produtores familiares (AMORIM; ESTADUTO, 2008). Wesz Júnior Trentin e Filippi (2009) descrevem como esse novo modelo de produção foi desfavorável aos pequenos agricultores:

Tem sido consenso entre os especialistas que o processo de modernização da agricultura acabou provocando bruscas mudanças no meio rural brasileiro. Se por um lado a alteração da base técnica incrementou a produção e a produtividade de muitos cultivares, em especial das *commodities* destinadas para a manutenção do modelo de crescimento econômico pautado nos mercados externos; por outro lado acabou causando sérios problemas para a população que permanecia em pequenas

propriedades e que não conseguiu se inserir na dinâmica implementada pela mecanização, quimificações e tecnificação das atividades agropecuárias (WESZ JÚNIOR; TRENTIN; FILIPPI, 2009, p. 10).

Considerando as mudanças no meio rural, um número expressivo de agricultores teve que procurar novas oportunidades, desenvolvendo estratégias para terem acesso a atividades estáveis e rentáveis, como a agroindústria familiar (AMORIM; ESTADUTO, 2008). Wesz Júnior e Trentin (2005) também afirmam que a agroindústria familiar representou uma alternativa aos agricultores familiares que não conseguiram se adequar ao sistema produtivo mais tecnológico.

Profeta *et al.* (2019) apontam que a criatividade e diversificação das atividades rurais viabiliza a permanência da população rural no campo em condições dignas de vida. Do mesmo modo Gazolla e Pelegrini (2011) entendem a agroindústria familiar como uma estratégia de reprodução social para a agricultura familiar, a qual deve ser desenvolvida para garantir uma vida digna aos pequenos agricultores.

Para fortalecer o desenvolvimento da agroindústria familiar, a legislação, seja Federal ou Estadual, traz a delimitação e objetivos desta atividade econômica. A Lei Federal nº 11.326/2006 estabelece no Brasil as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Nesta Lei o agricultor familiar e o empreendedor familiar rural são definidos como aqueles que praticam atividades no meio rural. Significa que estes não detêm área maior do que quatro módulos fiscais e que utilizam predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas.

A Lei nº 13.921, de 17 de janeiro de 2012 instituiu a Política Estadual de Agroindústria Familiar no estado do Rio Grande do Sul. Esta política tem por finalidade a agregação de valor à produção agropecuária, à atividade pesqueira e aquicultura e extrativista vegetal. Os objetivos são o desenvolvimento rural sustentável, a promoção da segurança alimentar e nutricional da população, e o incremento à geração de trabalho e renda.

O Decreto Do Estado Do Rio Grande do Sul nº 49.341, de 05 de julho de 2012, cria o Programa Estadual de Agroindústria Familiar. A agroindústria familiar passa a ser o empreendimento de propriedade ou posse de agricultor (es) familiar (es) sob gestão individual ou coletiva, localizado em área rural ou urbana, com a finalidade de beneficiar e/ou transformar matérias-primas provenientes de explorações agrícolas, pecuárias, pesqueiras, aquícolas, extrativistas e florestais, abrangendo desde os processos simples até os mais complexos, como operações físicas, químicas e/ou biológicas.

Para Mior (2005) a agroindústria familiar passa a ser uma forma de organização em que a família rural produz, processa e/ou transforma parte de sua produção agrícola e/ou pecuária, visando um processo de agregação de valor. O processo de agroindustrialização pode ainda vir a ser um empreendimento associativo, reunindo uma ou várias famílias aparentadas ou não (MIOR, 2007).

A organização em forma associativa ou cooperativa garante alguns benefícios para a agroindústria familiar, como a otimização do espaço e do número de pessoas envolvidas, garantindo assim a reprodução de mais agricultores dentro de um mesmo espaço (WESZ JÚNIOR; TRENTIN, 2005). Todavia, o desenvolvimento da organização coletiva também depende de uma administração eficiente em todos os setores da agroindústria familiar.

Desta forma, todo processo de agroindustrialização desafia a administração, em cada um dos elementos do planejamento estratégico. Na área de gestão de pessoas, a mão de obra é da própria unidade familiar e, às vezes, conta com agricultores próximos. A remuneração passa a ser familiar, onde pode não haver uma clara divisão de remunerações entre os membros da família (WIVES; KUHN, 2018).

A produção trata-se da quantidade e o que produzir, além disso, de verificar o espaço disponível e público-alvo (quem irá consumir) (WIVES; KUHN, 2018). A matéria-prima que abastece a produção das agroindústrias familiares tem origem nos estabelecimentos dos agricultores proprietários e/ou associados a elas (ORSOLIN, 2006). Para agregar valor à matéria-prima e diferenciar os produtos, a forma artesanal ou colonial de produção deve estar estampada nos mesmos, demonstrando assim suas particularidades (WESZ JÚNIOR; TRENTIN, 2005).

O processo de agregação de valor inicia pela matéria-prima que abastece as agroindústrias, estas têm origem nos estabelecimentos dos agricultores proprietários e/ou associados a elas. Já o trabalho operacional, na maioria das vezes, é desenvolvido por familiares ou em alguns casos complementada com mão-de-obra contratada, geralmente de vizinhos. O gerenciamento é realizado pelos próprios agricultores. Dessa forma, os agricultores passam a atuar em toda a cadeia produtiva, até a colocação do produto no mercado (ORSOLIN, 2006).

A atuação dos familiares nos diversos setores da cadeia produtiva representa ampla interação com o ambiente interno da agroindústria familiar. Silva (2005) relata que o ambiente interno diz respeito à própria organização, composto pelos proprietários, empregados e administradores. Por outro lado, a família necessita da estreita relação como o microambiente, o qual é constituído pela agroindústria, seus clientes, concorrentes e entidades reguladoras (CHIAVENATO, 2003).

Diferentemente do microambiente, o macroambiente engloba as variáveis incontrolláveis pela agroindústria familiar, formado pelos ambientes demográfico, econômico, sociocultural, natural, tecnológico e político-legal (KOTLER; KELLER, 2013). É necessária a busca constante de informações, para que assim seja possível aproveitar as oportunidades e prevenir-se das ameaças, uma vez que, no entendimento de Silva (2005) o desempenho administrativo é influenciado por diferentes forças, tanto de dentro como de fora da organização.

Administração Financeira nas Agroindústrias Familiares

A gestão da área de finanças é denominada de administração financeira. Para Gitman (2010), a administração financeira diz respeito às atribuições dos administradores financeiros nas organizações. Especificamente no meio rural, Crepaldi (2011, p. 39) afirma que “A administração financeira trata das decisões sobre planejamento a fim de atingir o objetivo de maximizar a riqueza dos proprietários rurais”. Significa que as organizações, no contexto atual do mercado, necessitam da administração financeira, tornando-se uma área de grande importância para a sobrevivência das micro e pequenas empresas.

O modelo de agroindustrialização familiar é visto como uma alternativa para enfrentar as dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar e impulsionar uma distribuição de renda mais equitativa. Pode assim proporcionar uma importante forma de inclusão social aos agricultores, melhorando sua qualidade de vida, mas para isso é necessária uma administração financeira competente. Neste sentido, é indispensável priorizar atividades que gerem renda às famílias, e mais do que isso, gerem baixos índices de poluição, preservação das culturas e tradições locais e a manutenção das pequenas propriedades rurais (PREZOTTO, 2002; WESZ JÚNIOR; TRENTIN; FILIPPI, 2009).

De acordo com Potrich, Grzybovski e Toebe (2017) as pequenas propriedades rurais apresentam problemas de sustentabilidade financeira, as quais residem na utilização de processo produtivo artesanal e pequena escala de produção, sendo que a agroindustrialização acaba sendo uma alternativa econômica para a geração de renda, mesmo em baixos volumes de produção. Para Lutke e Costa (2019) em meio às dificuldades de sustentabilidade financeira dos pequenos agricultores, as políticas públicas podem ser acessadas para iniciar ou fortalecer a agroindústria familiar.

As necessidades da família revelam ainda a importância do capital de giro, que segundo Gitman (2010), é comumente chamado de ativo circulante, e representa a porção do investimento que circula, de uma forma para outra, na condução dos negócios. De acordo com Wives e Kuhn (2018) esse é o montante de recursos necessário para o funcionamento da agroindústria familiar e compreende os recursos destinados à compra de insumos, matérias-primas, embalagens, energia, pagamentos de salários e despesas com frete para a entrega de produtos.

A falta de capital de giro é indicada como uma das principais causas de falência de pequenas empresas. Este problema pode ser contornado pela agroindústria familiar, já que, como utiliza matéria-prima própria, parte significativa das receitas que seriam utilizadas como capital de giro se convertem em renda aos agricultores. No caso de dependência de matéria-prima externa, a agroindústria familiar teria a necessidade mensal de receitas no fluxo de caixa, para assim adquirir a sua matéria-prima de terceiros (PREZOTTO, 2002).

Em meio as dificuldades financeiras da agroindústria familiar, como a falta de capital de giro ou capital para investimentos, o crédito rural se torna uma alternativa eficaz na gestão financeira da agroindústria familiar. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) disponibiliza linhas de crédito específicas para custeio e investimento em agroindústrias familiares. Portanto, o crédito rural assume papel de gerador de oportunidades e avanços tecnológicos na agricultura familiar (ZIGER, 2013).

Assim, as características da administração financeira são específicas do setor rural, no qual as agroindústrias familiares estão inseridas. Além de delimitar cada área ou setor da agroindústria familiar, é preciso separar o que é de consumo doméstico e o que é destinado à venda. Isso se torna uma questão fundamental para análise dos gastos e rendimentos do negócio. Já os custos e as despesas rurais possuem características próprias e referem-se aos gastos necessários para a operação da agroindústria familiar (WIVES; KUHN, 2018; HAMANN *et al.*, 2010).

Deste modo, o processo de agroindustrialização está desafiado a contar com uma administração financeira eficiente, e mesmo que as micro e pequenas empresas da agricultura familiar aparentem uma gestão simplificada, na atualidade apresentam grande complexidade e exigem capacidade e preparo do administrador financeiro. A distribuição do fluxo financeiro exige desembolsos constantes ao longo dos processos de preparar a terra, semear, manter, colher e beneficiar, bem como na agroindustrialização, na manutenção e na conquista de mercados (ZANELLA; BARICHELLO, 2016).

Segundo Hamann *et al.* (2010) novos estudos devem ser realizados acerca da administração financeira das agroindústrias familiares, pois é necessário traçar o perfil das mesmas, e pesquisas futuras podem abranger o ensino da contabilidade de custos nas agroindústrias familiares, e, ainda, a relação entre renda e a utilização de sistemas de custos. Zanella e Barichello (2016) destacam a necessidade de estudos para entender o perfil dos gestores, assim como o uso das ferramentas de gestão financeira. Da mesma forma, Gonzaga *et al.* (2016) afirmam que o setor carece de estudos que revelem aspectos contextuais que ajudem a compreender a realidade e perspectivas da agroindústria familiar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva (GIL, 2014), com abordagem qualitativa e quantitativa (VERGARA, 2009; MINAYO, 2011). A coleta de dados dividiu-se em duas etapas. Na primeira etapa utilizou-se um questionário estruturado ou levantamento (MALHOTRA, 2011), desenvolvido para esta pesquisa, que é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões, submetidas a pessoas, definidas previamente com o propósito de obter informações sobre percepções, conhecimentos, comportamentos, entre outros (GIL, 2014).

Na segunda etapa utilizou-se a técnica de entrevistas em profundidade, a qual permite a interação entre o entrevistador e um único participante (COOPER; SCHINDLER, 2011). É importante destacar que a combinação entre pesquisa quanti e qualitativa traz benefícios para o estudo, pois “muitos pesquisadores reconhecem que a pesquisa qualitativa compensa a fraqueza da pesquisa quantitativa e vice-versa” (COOPER; SCHINDLER, 2011, p. 188).

O questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa, de caráter quantitativo e descritivo, era composto por 37 questões, divididas em perguntas de múltipla escolha, em questões com resposta em escala do tipo Likert de 5 pontos (1= Sem Importância; 5= Muito Importante), além de questões abertas com espaço para a resposta. Na primeira parte do questionário foram apresentadas as questões sobre a importância para a agroindústria familiar dos ambientes organizacionais, sendo que, para melhor entendimento, os ambientes foram detalhados (ex.: ambiente econômico = inflação, renda, preços, crédito, etc.). Em seguida foram apresentadas as questões envolvendo a caracterização das agroindústrias familiares e de seus administradores. A segunda parte do questionário apresentava questões envolvendo a administração financeira do empreendimento.

A escolha da região pesquisada se deu a partir dos critérios de intencionalidade e acessibilidade (VERGARA, 2009). Desta forma, foram pesquisadas as agroindústrias familiares do município de Ijuí, localizado na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Para a definição da amostra da primeira etapa da pesquisa contactou-se a EMATER/RS para se conhecer a quantidade de agroindústrias familiares existentes no município de Ijuí, sendo que a referida entidade apontou a existência de 23 agroindústrias familiares regularizadas frente aos órgãos competentes. Diante disso, convidou-se as 23 agroindústrias existentes no município para participarem da pesquisa. Entretanto, cinco delas não puderam ou não quiseram participar. Dessa forma, a amostra final resultou em 18 questionários, que foram respondidos pelos administradores das agroindústrias familiares.

Uma parte dos questionários foi distribuída aos respondentes na forma impressa, na localidade onde estão instaladas as agroindústrias familiares estudadas ou nas feiras onde as mesmas comercializam seus produtos, os demais questionários foram enviados por e-mail. Os questionários foram tabulados em planilhas eletrônicas. Os dados quantitativos foram analisados através de análises estatísticas descritivas. Os dados obtidos pelas questões abertas foram analisados através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Após a realização da etapa descritiva, optou-se por realizar entrevistas em profundidade para compreender com maior clareza algumas das informações obtidas na primeira etapa da pesquisa. Portanto, as entrevistas em profundidade serviram para discutir e complementar os resultados obtidos pelo levantamento. Nessa etapa foram entrevistados um dos extensionistas da EMATER de Ijuí/RS, o qual é responsável pela assistência técnica nas agroindústrias familiares do município, e o gestor da

agroindústria familiar que afirmou não haver aumento na renda com a instalação deste empreendimento. O método de análise de dados utilizado nas entrevistas em profundidade foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção são descritos e analisados os resultados da pesquisa. Inicialmente o perfil das agroindústrias familiares e de seus administradores. Após, as práticas de administração financeira nestes empreendimentos. Por fim, a influência das variáveis ambientais na administração financeira das agroindústrias familiares.

Perfil das Agroindústrias Familiares e de seus Administradores

Nas agroindústrias pesquisadas, as propriedades rurais geralmente pertencem aos próprios agricultores, sendo que das 18 propriedades rurais 15 são próprias, uma é coletiva, uma é arrendada e uma é cedida. Resultado semelhante foi exposto na pesquisa de Amorim e Estaduto (2008), a qual apontou que 82,5% das propriedades rurais onde as agroindústrias familiares estão instaladas pertencem aos agricultores. O tamanho médio das propriedades em Ijuí/RS é de, aproximadamente, nove hectares, sendo que a maior propriedade conta com 33 hectares e a menor possui 0,5 hectare.

A mão de obra utilizada nas agroindústrias familiares investigadas é da própria família, com algumas exceções, como no caso de uma agroindústria que trabalha no formato de cooperativa, e, por isso, conta com empregados efetivos e/ou temporários, conforme a variação do volume de produção. De acordo com Prezotto (2002) essa é uma característica comum em agroindústrias familiares, onde a mão-de-obra utilizada é da própria família detentora do negócio, a qual atua tanto no setor primário, quanto no setor secundário da cadeia produtiva, contando eventualmente com a participação de agricultores próximos.

O pequeno tamanho das propriedades rurais foi considerado, por extensionista da EMATER, como motivo principal para a instalação da agroindústria familiar, justamente para agregar a renda que não é possível de se obter apenas com a venda de *commodities*, ou seja, com o produto sem transformação. Essa constatação já havia sido feita por Potrich, Grzybovski e Toebe (2017, p.13) ao relatarem que “os agricultores industrializam sua produção nos formatos de agroindústrias, como é o caso do ‘vinho, geleia e suco’. Assim fazendo, buscam por estratégias de sobrevivência”.

Os administradores das agroindústrias familiares pesquisadas são predominantemente homens casados, cuja faixa etária é superior aos 41 anos em 67% dos casos. Na pesquisa de Zanella e Barichello (2016) em Chapecó/SC, constatou-se que 60% dos gestores de agroindústria familiar possuem entre 36 e 40 anos, ou seja, os administradores deste município são em média mais jovens do que os administradores de Ijuí/RS. A Tabela 1 apresenta a caracterização das agroindústrias pesquisadas e de seus administradores.

Tabela 1: Caracterização das agroindústrias familiares estudadas e de seus administradores

Variáveis	Descrição	N	%
Propriedade	Própria	15	83,35
	Coletiva	1	5,55
	Arrendada	1	5,55
	Cedida	1	5,55
Tamanho	Até 5 Hectares	9	50
	De 6 até 10 Hectares	2	11,11
	De 11 até 15 Hectares	4	22,22
	De 16 até 20 Hectares	0	0
	Mais de 20 Hectares	3	16,67
Mão-de-obra utilizada	Própria família	14	77,78
	Empregados contratados	4	22,22
Gênero	Masculino	11	61,11
	Feminino	7	38,89
Idade	Menos de 21 anos	0	0
	De 21 até 30 anos	4	22,22
	De 31 até 40 anos	2	11,11
	De 41 até 50 anos	7	38,89
	51 anos ou mais	5	27,78
Estado Civil	Solteiro (a)	3	16,67
	Casado (a)	13	72,23
	União Estável	1	5,55
	Separado (a) / Divorciado (a)	1	5,55
	Viúvo (a)	0	0
Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	3	16,67

Ensino Fundamental Completo	4	22,22
Ensino Médio Incompleto	1	5,55
Ensino Médio Completo	4	22,22
Ensino Superior Incompleto	2	11,11
Ensino Superior Completo	3	16,67
Pós-Graduação	1	5,55

Nota: N= Número; %: Percentual.
 Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Quanto a escolaridade, apenas 22% da amostra investigada apresentou ensino superior completo ou pós-graduação. Mesmo assim o percentual de administradores de agroindústrias familiares graduados é superior ao encontrado em Planaltina/DF por Hamann *et al.* (2010), onde apenas 6% dos administradores apresentavam curso superior ou técnico concluído, e semelhante ao resultado encontrado em Chapecó/SC por Zanella e Barrichello (2016), onde 20% dos administradores afirmaram possuir curso de graduação. De acordo com Amorim e Estaduto (2008, p. 22) “A escolaridade é o maior potencial de capital humano que se converte em gerenciamento, inovações de processos e de novas técnicas produtivas”. Nota-se assim o quão importante a escolaridade se apresenta para o desenvolvimento da agroindústria familiar.

Práticas de Administração Financeira nas Agroindústrias Familiares

Para 94% das famílias a instalação da agroindústria familiar gerou aumento na renda, o que representa 17 agroindústrias familiares das 18 que participaram da pesquisa. Apenas uma das famílias não obteve incremento na renda, e os motivos citados pelo seu administrador foram os altos custos de produção, assim como a inexistência de margem para lucro no volume de produção atual.

Nota-se assim que a agroindústria familiar apresenta alternativa promissora de acréscimo na renda das famílias. Gazolla e Pelegrini (2011, p. 381) enfatizam essa perspectiva ao declararem que “do ponto de vista econômico, a agroindustrialização da produção primária da agricultura familiar é uma alternativa viável e sustentável para as famílias rurais”. Da mesma forma Lutke e Costa (2019) afirmam que muitas agroindústrias familiares vêm se formalizando, na busca de agregar valor à produção das famílias de agricultores e o acesso a novos mercados.

O aumento na renda familiar é o principal objetivo com a instalação da agroindústria familiar. E esse aumento na renda não se confirma apenas no município de Ijuí/RS, pois Amorim e Staduto (2008), tendo como amostra 40 agroindústrias familiares no Oeste do Paraná, relatam que 95% das

famílias obtiveram aumento na renda através do beneficiamento da produção agrícola ou pecuária. Wesz Júnior, Trentin e Filippi (2009) ressaltam que a elevação de renda, proporcionada pela instalação da agroindústria familiar, tem sido destacada em praticamente todos os estudos que se referem a estes empreendimentos.

Nas propriedades rurais de Ijuí/RS que possuem agroindústria familiar, esta atividade é a principal fonte de renda para 11 delas (61%), enquanto para sete (39%) essa atividade apenas complementa a renda familiar. Situação parecida foi encontrada por Niederle e Wesz Júnior (2009) na região das Missões do Rio Grande do Sul, onde a agroindústria familiar é responsável por 54,6% do total da renda das 143 propriedades rurais pesquisadas.

Em relação aos custos de produção, 61% dos gestores de agroindústrias familiares informaram que fazem o cálculo dos mesmos, enquanto 39% informaram que não realizam nenhum cálculo para conhecer os custos. Através do cruzamento entre os dados da renda familiar proveniente da agroindústria familiar e da realização do cálculo de custos, foi possível notar que mesmo as agroindústrias que não realizam o cálculo de custos retiram deste empreendimento mais de 31% dos rendimentos familiares.

A única família que retira da agroindústria familiar menos de 31% de sua renda realiza o cálculo dos custos na atividade agroindustrial, o que pressupõem que a realização do cálculo de custos não é fator preponderante para a renda obtida através da agroindústria. Entretanto, sabe-se que o conhecimento de custos é fundamental para a área financeira, pois é um dos elementos que define o preço de venda.

Outra prática de administração financeira abordada foi o preço de venda. Cada agroindústria familiar apresenta algumas peculiaridades ao estabelecer o preço dos produtos. De maneira geral, o preço é estabelecido adicionando uma margem de lucro ao custo com matéria-prima e embalagens. Normalmente a margem de lucro parte de 50% e pode chegar a 100% em relação ao valor dos custos.

Em alguns casos o único fator levado em consideração para estipular o preço de venda é a observação do preço praticado pelos concorrentes. Na pesquisa de Hamann *et al.* (2010) foi exposto que não apenas algumas, mas sim a maior parte das agroindústrias familiares (59%) define o preço de venda observando os preços praticados no mercado. Nas agroindústrias familiares de Ijuí/RS, 83% dos respondentes consideram que o preço de venda praticado torna o produto competitivo no mercado.

Quanto ao capital de giro, 72% das agroindústrias familiares possuem montante suficiente para manterem suas atividades. Como a matéria-prima geralmente é própria, o recebimento das vendas à vista e a mão-de-obra familiar, não há grande necessidade de capital de giro. Esse mesmo percentual de administradores (72%) afirmou utilizar o capital próprio para realizar os investimentos na agroindústria familiar. Entre as outras formas de investimento, 39% dos respondentes afirmaram recorrer aos financiamentos

de instituições financeiras e 6% utilizam recursos públicos. Como poderia ser assinalada mais de uma alternativa, nota-se que algumas agroindústrias familiares fazem o uso de mais de uma forma de investimento.

De acordo com Crepaldi (2011) a contabilidade rural é uma das ferramentas administrativas menos utilizadas no Brasil, e muitas vezes é vista como uma técnica complexa e de baixo retorno. Esta situação foi percebida neste estudo, pois a contabilidade não é realizada em 67% das agroindústrias familiares pesquisadas. Entre as agroindústrias que fazem a contabilidade, as demonstrações contábeis mais utilizadas são a demonstração do resultado do exercício e a demonstração do fluxo de caixa.

O controle de contas a pagar é a ferramenta de administração financeira mais utilizada, sendo adotada por 61% das agroindústrias familiares, seguido pelo controle de contas a receber, utilizado por 50% e do controle de orçamento, utilizado por 22%. O estudo de Zanella e Barrichello (2016) demonstrou que os administradores das agroindústrias familiares de Chapecó/SC utilizam o controle de contas a pagar como principal ferramenta de gestão financeira, representando 60% dos casos, o que se assemelha ao resultado encontrado no presente estudo. A forma de controle mais utilizada pelos administradores das agroindústrias familiares de Ijuí/RS é a manual.

Na relação dos dados sobre a forma de controle e a escolaridade, verificou-se que o uso de planilhas de Excel e de software eletrônico para controle é feito por administradores de agroindústrias familiares que possuem ensino médio completo, ensino superior completo ou incompleto e curso de pós-graduação. O controle manual é geralmente realizado por administradores com menor grau de escolaridade.

Os respondentes também foram indagados sobre as dificuldades na administração financeira. Entre as alternativas de resposta, a mais assinalada com 61% foi o pouco tempo disponível para trabalhar aspectos financeiros. A segunda alternativa mais assinalada foi o pouco conhecimento em administração financeira com 22%. Para 11% das agroindústrias familiares de Ijuí-RS não existem dificuldades na área financeira e 6% apontaram outras dificuldades nesta área. No estudo de Zanella e Barichello (2016) as maiores dificuldades apontadas na administração financeira das agroindústrias familiares também foram a falta de tempo e conhecimento na área financeira, representando 80% do total de respondentes.

Dos 18 administradores de agroindústria familiar, apenas 50% afirmaram que fazem a separação das contas pessoais e da propriedade com as contas da agroindústria familiar. Conforme Crepaldi (2011), do ponto de vista organizacional, a agroindústria familiar deve estar ao máximo desvinculada da pessoa física, pois, dessa forma, ela será dotada de uma estrutura autônoma, responsável por todas as atividades que compõem o gerenciamento da administração financeira. Pelo exposto, nota-se a necessidade da separação das contas pessoais e da agroindústria familiar, porém sabe-se que a agricultura familiar apresenta a indissociabilidade das contas como uma característica marcante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de investigar como são realizadas as práticas de administração financeira nas agroindústrias familiares do município de Ijuí, no noroeste do Rio Grande do Sul. Inicialmente a pesquisa identificou o perfil das agroindústrias familiares, as quais estão instaladas em pequenas propriedades rurais e utilizam a mão-de-obra da família detentora do empreendimento. A pequena área da propriedade foi um dos motivos apontados para os pequenos agricultores apostarem na agroindustrialização, sendo esta uma oportunidade de obter renda superior àquela obtida pela simples venda das tradicionais commodities. Os administradores destas agroindústrias são, na maior parte dos casos, homens casados que possuem, como maior dificuldade na administração financeira, a falta de tempo para trabalhar as questões desta área.

O resultado econômico viabilizado pela agroindústria familiar de Ijuí/RS é positivo, sendo que 17 das 18 famílias obtiveram aumento na renda após a instalação deste empreendimento. A mão-de-obra familiar e a matéria-prima própria são condições que reduzem o custo de produção da agroindústria familiar. Significa que a agricultura familiar, através da agroindustrialização, poderá contribuir com o desenvolvimento econômico e social, ao transformar os produtos agropecuários em alimentos saudáveis e de alto valor agregado. Portanto, a agroindústria familiar passa a ser uma alternativa para o incremento na renda, assim como um modelo de negócio com forte potencial para contribuir com a diminuição do êxodo rural e no processo de sucessão familiar, contribuindo desta forma na reprodução social dos agricultores familiares.

Além do acréscimo na renda familiar, outros aspectos da administração financeira das agroindústrias familiares foram notados. Os controles de contas a pagar e de receber são as ferramentas de administração financeira mais utilizadas, e a principal forma de controle é a manual. Para a grande maioria das agroindústrias familiares o capital de giro é suficiente, e alguns fatores como a mão-de-obra própria e o recebimento à vista das vendas justificam esta situação. A maior parte das agroindústrias familiares não realiza a contabilidade e 39% não realiza cálculo de custos, o que dificulta a administração financeira em aspectos importantes, como a formação de um preço de venda que assegure margem de lucro, sem comprometer a competitividade dos produtos. O meio de recurso financeiro mais utilizado para investimentos é o capital próprio.

Sugere-se que pesquisas futuras busquem expandir os resultados encontrados neste estudo, analisando a área financeira das agroindústrias familiares de outras regiões do país. Da mesma forma, pesquisas que foquem a gestão das agroindústrias familiares são importantes. Poderá ser analisado quais as estratégias de marketing que as agroindústrias familiares utilizam. Além disso, estudos futuros podem analisar a viabilidade econômica das agroindústrias familiares em relação aos diferentes tipos de produtos comercializados.

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. S. B.; STADUTO, J. A. R. Desenvolvimento Territorial Rural: A Agroindústria Familiar no Oeste do Paraná. **Revista de Economia Agrícola**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e atualizada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília-DF, Presidência da República, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947/2009, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 8 maio 2019.

CAMPEÃO, P.; SANCHES, A. C.; MACIEL, W. R. E. Mercado Internacional de Commodities: uma análise da participação do Brasil no mercado mundial de soja entre 2008 e 2019. **Desenvolvimento em Questão**, v. 18, n. 51, p. 76-92, 24 abr. 2020.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da administração**. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COOPER, D. R; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookmann, 2011.

CREPALDI, S. A. **Contabilidade rural**: uma abordagem decisorial. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

EMATER. Unidade Ijuí. **Relatório das agroindústrias familiares de Ijuí. Ijuí, RS**: Emater, 2019.

GAZOLLA, M.; PELEGRINI, G. As experiências familiares de agroindustrialização: uma estratégia de produção de novidades e de valor agregado. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 361-388, nov. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GITMAN, L. J. **Princípios de Administração Financeira**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

GONZAGA, D. S. O. M.; CARTAXO, C. B. da C.; SILVA, F. de A. C.; PERE, R. T.; BAYMA, M. M. A. **O perfil das agroindústrias familiares do Acre**. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/159337/1/263111.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

HAMANN, E. V.; PEREIRA, E. M.; BARRETO JUNIOR, E. A. M.; NASCIMENTO JÚNIOR, E. R. N.; SILVA, B. F. Custos para tomada de decisão para agroindústrias familiares da região de Planaltina-DF. *In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS*. Anais... Belo Horizonte: Associação Brasileira de Custos, 2010.

KARNOPP, Erica *et al.* AGROINDÚSTRIAS FAMILIARES NO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, [S.l.], v. 15, n. 7, dez. 2019.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. 3. ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

LÊNIN, W. I. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1982.

LUTKE, V.; DA COSTA, C. Agroindústrias familiares, mercados institucionais e empoderamento das mulheres. **Campo - Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 14, n. 32, abr., 2 set. 2019.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: foco na decisão**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MIOR, L. C. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural**. Chapecó: Unochapecó, Editora Argos, 2005, 338p.

MIOR, L. C. Agricultura familiar, agroindústria e desenvolvimento territorial. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL*. Anais... Florianópolis: UFSC, v. 22, 2007.

NIEDERLE, P. A; WESZ JUNIOR, V. J. A agroindústria familiar na região Missões: construção de autonomia e diversificação dos meios de vida. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 3, p. 75-102, dez. 2009.

ORSOLIN, J. Gestão da comercialização na agroindústria familiar. **Rev. Administração**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 8, p. 15-37, 2006.

PREZOTTO, L. L. Uma concepção de agroindústria rural de pequeno porte. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, n.31, p. 133-153, abr. 2002.

POTRICH, R.; GRZYBOVSKI, D; TOEBE, C. S. Sustentabilidade nas pequenas propriedades rurais: um estudo exploratório sobre a percepção do agricultor. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 25, n. 1, p. 208-228, fev. 2017.

PROFETA, G. A.; FERREIRA, G. S.; SANTOS, E. V. M.; NEY, V. DA S. P. Pluriatividade e economia criativa. **Campo - Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 14, n. 34, dez., 22 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 13.921, de 17 de janeiro de 2012**. Institui a Política Estadual de Agroindústria Familiar no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Rio Grande do Sul, 18 de janeiro de 2012. Disponível em: www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=57295&hTexto=&Hid_IDNorma=57295. Acesso em: 25 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Nº 49.341, de 05 de julho de 2012**. Cria o Programa de Agroindústria Familiar do Estado do Rio Grande do Sul, institui o selo de marca de certificação "Sabor Gaúcho" e dá outras providências. Publicado no DOE nº 130, de 06 de julho de 2012. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-49341-2012-rio-grande-do-sul-cria-o-programa-de-agroindustria-familiar-do-estado-do-rio-grande-do-sul-institui-o-selo-de-marca-de-certificacao-sabor-gaucha-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, R. O. da. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

WESZ JÚNIOR, V. J.; TRENTIN, I. C. L. Agroindústrias Familiares e o Desenvolvimento das Economias Locais. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 2, p. 249-265, maio/ago. 2005.

WESZ JÚNIOR, V. J.; TRENTIN, I. C. L.; FILIPPI, E. E. Os reflexos das agroindústrias familiares para o desenvolvimento das áreas rurais no Sul do Brasil. **Cuadernos de Desarrollo Rural**, v. 6, n. 63, p. 59-85, Bogotá, jul./dez. 2009.

WIVES, D. G.; KUHN, D. D. **Gestão e planejamento de agroindústrias familiares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. 104 p.

ZANELLA, F. S.; BARICHELLO, R. **Gestão financeira na agricultura familiar**: um estudo de casos nas micros e pequenas empresas ligadas a Cooperativa Alternativa de Chapecó-SC. Chapecó-SC: UNIEDU, 2016.

ZIGER, V. **O Crédito Rural e a Agricultura Familiar: desafios, estratégias e perspectivas**. PublicaCresol, 2013. Disponível em: <http://www.cresol.com.br/site/upload/downloads/183.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

Caroline Correia de Souza

Bacharel em Enfermagem – UNIFACS

Érica Santos de Jesus

Bacharel em Enfermagem - UNIFACS

Geane Martins Nogueira Barreto

Graduada em Enfermagem – UCSal;

Especialista em Gestão em Saúde e Enfermagem do Trabalho;

Mestre em Ciências Ambientais e Saúde – PUC;

Pertencente a Escola de Ciências da Saúde – UNIFACS.

RESUMO

A auditoria em enfermagem é uma ferramenta de revisão e controle, no qual é utilizada para demonstrar a gestão da eficácia dos planos em desenvolvimentos. No entanto, seu objetivo não é apenas apontar falhas e problemas, mas, também apresentar sugestões e soluções para melhorias, e dar-lhe excelentes métodos educacionais. O objetivo principal deste estudo, foi verificar a importância da auditoria na gestão de qualidade dos serviços de saúde. Trata-se de uma revisão literatura descritiva com abordagem qualitativa, realizada no período de julho de 2020 a março de 2021 que utilizou para a referida revisão as seguintes bases de dados; Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde, Base de Dados Bibliográfica Especializadas na área de Enfermagem, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), por intermediário da Biblioteca Virtual de Saúde. A amostra foi composta por 12 artigos, após a utilização dos critérios de inclusão e exclusão. Observou-se que a auditoria se destacou como fator imprescindível para a fiscalização e garantia do serviço prestado ao paciente/familiar, tendo a possibilidade de identificar possível deficiência através dos relatos documentais. Sendo assim, evidencia-se a notoriedade da auditoria de enfermagem para ofertar um serviço de saúde de qualidade.

Palavras-chave: enfermagem; auditoria de enfermagem; qualidade da assistência à saúde.

INTRODUÇÃO

No âmbito da saúde, a auditoria se traduz em ações utilizadas na avaliação e fiscalização dos prestadores de serviços de saúde e na conferência de contas relativas aos procedimentos executados, do

atendimento ao gasto, do custo e da qualidade a ser alcançada. Nesse contexto, Pereira e Takahashi (1991) definem auditoria como a avaliação sistemática e formal de uma atividade e que está sendo realizada dentro dos objetivos propostos. Tem como finalidade avaliar a qualidade da assistência prestada ao cliente através dos registros nos prontuários dos usuários de saúde (JUSTUS, 2016). Devido às constantes mudanças exigidas no mercado de trabalho, especificamente na sustentabilidade do setor econômico referente às instituições, têm tido reestruturações significativas no que tange às auditorias no âmbito hospitalar (ROCHA et al., 2015).

Um dos objetivos é de identificar problemas na estrutura, no processo e no resultado obtido, fornecendo informações que viabilizem ações que melhorem a qualidade da assistência, além de sustentar as tomadas de decisões cabíveis diante dos problemas diagnosticados, auxiliando no planejamento e na avaliação de programas de educação continuada (LANA et al., 2018).

É um setor da área da saúde que tem um desempenho importante nas instituições hospitalares, especialmente no âmbito financeiro-comercial, avaliando consumos e cobranças realizadas pela instituição, podendo agir com membro da própria instituição ou representantes de fontes pagadoras, assumindo a responsabilidade das decisões norteadoras do regime operante, onde o maior benefício é verificar os resultados pretendidos, analisando-os a fim de identificar erros e acertos direcionando ao maior planejamento e controle de custos, pois a auditoria verifica de maneira crítica a peculiaridade dos serviços prestados e compará-los aos atendimentos padrões e de utilização de recursos pré-determinados (SILVA et al., 2019).

Assim, vem se destacando como instrumento essencial para as instituições de saúde, permitindo a manutenção financeira dentro das associações hospitalares e planos de saúde, ela identifica focos geradores de alto custo, planeja medidas de intervenção e controle e, após, avaliar as mudanças implementadas podendo ser decorrentes de materiais utilizados na assistência direta e indireta, medicamentos, procedimentos e serviços de apoio aos diagnósticos e tratamentos (LANA et al., 2018).

Torna-se relevante este estudo visto que, no processo de gestão de enfermagem é pouco explorada na literatura científica nacional. Contudo, é imprescindível discutir sobre os aspectos desenvolvidos durante a prática do enfermeiro que podem interferir em uma gestão de qualidade. Desse modo faz-se o seguinte questionamento: Qual a importância da auditoria de enfermagem para a gestão de qualidade dos serviços de saúde? Com o objetivo geral de verificar a importância da auditoria na gestão de qualidade dos serviços de saúde, e específico descrever o papel do enfermeiro auditor.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura de abordagem qualitativa de caráter descritivo, no qual foi realizado um levantamento bibliográfico referente a auditoria de enfermagem e sua importância para

gestão de qualidade no serviço de saúde. A revisão integrativa é considerada uma das propostas mais extensivas de revisão metodológica, pois permite a inserção de estudos com diferentes abordagens metodológicas de forma agrupada, sendo organizada de modo que estabeleça o entendimento do fenômeno a ser estudado. Além disso, esse tipo de pesquisa pode proporcionar a verificação da veracidade de referências científicas testadas por meio de estudos já realizados (MENDES; SILVEIRA; GALVAO, 2008).

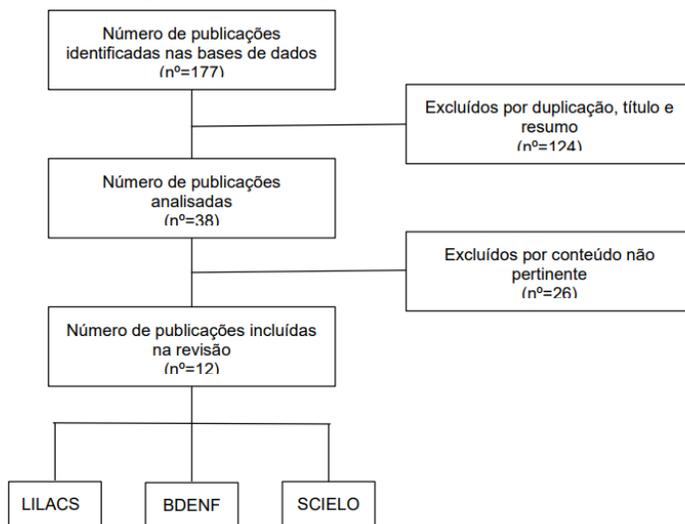
Para realização deste estudo, foram realizadas pesquisas entre o mês de julho de 2020 a março de 2021, nas bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE), na Base de Dados de Enfermagem (BDENF), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) via Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A pesquisa deu-se a partir do cruzamento dos descritores com a utilização de operadores booleanos: “Auditoria de enfermagem” AND “Enfermagem” AND “Qualidade da assistência à saúde” que foram selecionadas a partir do tema em questão.

De acordo com os critérios de inclusão estabelecidos, foram analisados artigos científicos na íntegra em publicações online, incluindo estudos primários sobre o tema abordado e seus fatores associados. Além disso, foram incluídos artigos com texto completo disponíveis nas bases de dados, no idioma português e inglês, publicados entre os anos de 2015 e 2020.

Como critérios de exclusão: foram descartados aqueles que não apresentavam relação com o tema, estudos secundários, cartas, editoriais, relatos de experiência, artigos repetidos nas bases de dados que não abordassem a temática proposta, bem como, monografias e artigos de revisão.

Foram localizadas 177 publicações, sendo 13 na MEDLINE, 97 na LILACS, 31 na BDENF e 36 na SciELO. A seleção foi realizada levando em consideração a questão de pesquisa e os critérios de inclusão estabelecidos. Inicialmente, realizou-se a leitura de todos os títulos e resumos, sendo descartados 124 artigos. Posteriormente, foi realizada a leitura na íntegra dos 38 estudos restantes. E, após a leitura completa, 26 artigos foram excluídos por não se adequarem nos critérios de inclusão. Dessa forma, a amostra foi composta por 12 artigos, conforme ilustrado no fluxograma abaixo (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma de metodologia da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por não se tratar de uma pesquisa com envolvimento de seres humanos, o presente trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisas (CEP).

RESULTADOS

Após o cruzamento das palavras-chave, foram selecionados 12 artigos científicos (100%) relacionados a auditoria e sua importância para gestão de qualidade nos serviços de saúde. A partir dos selecionados, 4 foram obtidos na base de dados LILACS (33%), 2 artigos na base de dados BDNF (17%), 6 artigos na base de dados SciELO (50%). Todos os artigos encontrados na base de dados MEDLINE foram excluídos, por não se adequarem aos critérios propostos.

O quadro 1 apresenta, de forma detalhada, os resultados obtidos pela busca bibliográfica, sendo subdivididos em quatro categorias de acordo com as literaturas: autor (ano); método; título; resultados.

Quadro 1. Síntese das principais características dos artigos que constituíram amostra de estudo

Autor (ano)	Método	Título	Resultados
Fabro et al. (2020)	Estudo reflexivo.	Auditoria em saúde para qualificar a assistência: Uma reflexão necessária.	A auditoria compõe os processos administrativos para analisar as conformidades dos dados referentes aos serviços prestados, tornando-se um instrumento que auxilia no planejamento e

			implementação de ações que visem a melhoria de processos com potencial aplicabilidade aos processos educativos da equipe.
Mayer; Banaszkeski (2020)	Estudo qualitativo	Gestão de custos assistenciais em operadoras de planos de saúde: interface com auditoria do cuidado.	De acordo com os resultados encontrados, a auditoria de enfermagem compreende uma avaliação sistemática da qualidade de assistência, e possui como uma das formas de avaliação a análise dos prontuários, verificando as realizações de procedimentos compatíveis ao atendimento. Ainda enfatiza, a importância da auditoria no comprometimento com os processos e custos.
Rissi et al. (2020)	Estudo descritivo, transversal, documental.	Avaliação dos registros de enfermagem em pediatria: estudo descritivo.	O registro do enfermeiro evidenciou lacunas na assistência prestada à população pediátrica, evidenciando a necessidade de expor a magnitude do tema aos profissionais diretamente envolvidos, visando a melhoria da qualidade da assistência.
Aquino et al. (2019)	Estudo quantitativo.	Anotações de enfermagem: Avaliação da qualidade em unidade de terapia intensiva.	Os registros são importantes para serem utilizados para fins de auditoria, pesquisa e avaliação da qualidade da assistência de Enfermagem. Através deles, podem ser realizadas investigações da evolução do paciente e do respectivo tratamento.
Silva et al. (2019)	Estudo descritivo, quantitativo.	Auditoria da qualidade dos registros de enfermagem em prontuários em um hospital universitário.	A auditoria detalhada dos registros de enfermagem possibilita a identificação de possíveis deficiências da equipe na documentação da assistência prestada.
Silva et al. (2018)	Estudo qualitativo, descritivo.	Auditoria na segurança do paciente e atuação do enfermeiro em hospital.	Através da análise feita pela auditoria, foram verificados fatores como a comunicação, a educação permanente e a participação do acompanhante, como sendo essenciais para o fortalecimento da segurança do paciente na instituição. Já a superlotação e a sobrecarga de trabalho foram apresentadas como prejudiciais à sua atuação.
Pereira et al. (2018)	Estudo transversal, descritivo, documental e comparativo, com	Avaliação da Qualidade dos Registros de Enfermagem nos cuidados pós-operatórios imediatos.	Para gerenciar a qualidade da assistência de enfermagem e os gastos decorrentes com a prestação dos serviços, a auditoria tem sido o instrumento mais utilizado. Assim, a avaliação da

	abordagem quantitativa.		qualidade do serviço prestado pela equipe de enfermagem reflete a análise dos registros identificados pela auditoria. A ausência dos registros promove diminuição na continuidade do cuidado e nos setores de alta complexidade.
Lima et al. (2017)	Estudo quantitativo, transversal.	Avaliação da qualidade e segurança da assistência de Enfermagem ao indivíduo hospitalizado.	A auditoria realizada para avaliação dos cuidados da equipe de enfermagem relatou assistência deficiente quanto à identificação do paciente, higienização das mãos, administração dos medicamentos e prevenção de quedas. Constatou-se ainda a relevância da auditoria no hospital analisado, uma vez que promoveu a conscientização dos fatores relacionados à segurança dos pacientes e qualidade de atendimento.
Carvalho (2017)	Estudo qualitativo.	Supervisão clínica em enfermagem - estratégia para o conhecimento e Qualidade dos cuidados.	Neste contexto, a supervisão clínica em enfermagem tem sido vista como um mecanismo de suporte da prática dos enfermeiros, da segurança e qualidade assistencial, constituindo-se como uma garantia para todos os cidadãos que recorrem aos serviços de saúde.
Barroso (2016)	Estudo qualitativo.	A importância do relato na evolução de enfermagem para a auditoria.	Emergiu-se o relato como um fator relevante no processo de auditoria, uma vez que oferece respaldo aos profissionais, assim como às instituições de saúde. Desta forma, como apontam os profissionais entrevistados, os relatos devem ser elaborados com clareza, sem rasuras, sem uso de abreviações e alto grau de detalhamento.
Caveião et al. (2016)	Estudo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa.	Compreensão na auditoria em Estratégia de Saúde da Família: pesquisa exploratória.	A auditoria em serviços de saúde exercida pelo enfermeiro pode contribuir como um instrumento para o auxílio na gestão administrativa, financeira e de recursos humanos; na avaliação, monitoramento de procedimentos e processos, prontuário, protocolos, processos de trabalho; e na qualidade dos serviços de saúde. Para tanto, é necessário adquirir algumas competências por meio da formação, educação permanente e/ou experiência profissional.
Silva (2015)	Estudo reflexivo.	Auditoria em saúde: um novo paradigma na qualidade da	A auditoria é de suma importância para os serviços de saúde, em especial para a enfermagem, pois avalia a assistência prestada,

		assistência de enfermagem.	através do prontuário, associando os valores financeiros aos valores qualitativos, otimizando um cuidado seguro e de qualidade, através de estratégias voltadas para a organização do serviço, como a Sistematização da Assistência de Enfermagem.
--	--	----------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos resultados encontrados, a auditoria destacou-se como fator imprescindível para a fiscalização e garantia do serviço prestado ao paciente/familiar, tendo a possibilidade de identificar possível deficiência através dos relatos documentais. Além disso, o processo de auditoria possui como benefício a oportunidade de implementar ações que visem a melhoria de processos e serviços, como a realização de atividades educativas para os profissionais. Emergiu-se a anotação de enfermagem como fator que possibilita maior garantia e respaldo para a investigação de possíveis acontecimentos durante o processo de internamento do paciente, possibilitando a averiguação dos fatos mediante comprovação documentada.

Quanto ao ano de publicação, 3 artigos (25%) foram publicados em 2020, dois artigos (16,6%) em 2019, dois artigos (16,6%) em 2018, dois artigos (16,6%) no ano de 2017, dois artigos (16,6%) em 2016, um artigo (8%) em 2015.

DISCUSSÃO

Delimitou-se duas categorias para a realização do levantamento dos resultados expostos anteriormente. Essas categorias foram estabelecidas tendo como embasamento os achados nas publicações que abordavam auditoria de enfermagem e sua relação com a qualidade da gestão em saúde. Dessa forma, teremos as seguintes categorias para o detalhamento dos tópicos: 4.1 Papel do Enfermeiro auditor no serviço de saúde; 4.2 Importância da auditoria de enfermagem na qualidade do serviço de saúde.

PAPEL DO ENFERMEIRO AUDITOR NO SERVIÇO DE SAÚDE

O papel do enfermeiro auditor é conceituado muitas das vezes como uma forma de fiscalização, pelo fato de analisar minuciosamente todos os serviços ofertados e identificar a aplicabilidade financeira do cliente, mediante a utilização de algum tipo de serviço ofertado pela instituição. No entanto, uma das principais dificuldades encontradas é a baixa quantidade de estudos, envolvendo essa área em comparação com a assistência prestada ao contratante (FABRO et al. 2020).

De acordo com Lima et al. (2017), o papel do enfermeiro auditor é realizar a avaliação dos cuidados da equipe de enfermagem, identificação do paciente se apresenta algum erro associado ao cuidado direto ao paciente, promovendo a conscientização dos fatores relacionados à segurança dos pacientes e qualidade de atendimento. Tal profissional pode exercer suas

tarefas em todas as instituições que ofereçam serviços de enfermagem, visto que, desempenha funções em diversos níveis de complexidade de cuidados.

Auditar representa a mensuração de todas as atividades desenvolvidas na assistência prestada aos clientes, a fim de compatibilizar o nível desse atendimento, podemos destacar como atribuição do auditor: avaliar a rede credenciada, confirmação dos faturamentos ofertados pelos serviços, melhor o custo com os procedimentos, acarretando na glosa e, conseqüentemente gerando mudanças assistências. Desse modo, os principais objetivos da auditoria consistem na oferta da boa qualidade da assistência oferecida ao usuário, correta utilização dos materiais e procedimentos requeridos durante a prestação dos cuidados. Sendo assim, ao identificar falhas durante a aplicação da auditoria, o enfermeiro possui a autonomia para educar os prestadores dos serviços a fim de viabilizar e minimizar a frequência de erros (SILVA et al., 2019; SILVA et al., 2015).

Segundo Aquino et al. (2019), as atribuições pertinentes ao enfermeiro auditor são desenvolvidas no âmbito de convênios de saúde, que avaliam a qualidade dos serviços prestados, por meio da análise do prontuário do cliente e todas as condutas desenvolvidas pela equipe de enfermagem. Além disso, como papel do enfermeiro auditor destaca-se a elaboração de relatórios sobre os custos diários, procedimentos e comparativos entre prestadores de serviços ofertados de, bem como, disponibiliza os preços, gastos e custos alcançados para instituição e utiliza quando possível os dados coletados para aperfeiçoar o serviço da auditoria: dados estatísticos dos custos analisados.

Para Barroso (2016), compete ao enfermeiro auditor analisar a qualidade da assistência prestada ao cliente, promovendo confiabilidade dos dados e segurança de cada etapa do serviço. O autor ainda denota importância do relatório institucional sobre os gastos da unidade, sendo indispensável expor todas as informações com clareza, sem rasuras e abstenção de abreviações com intuito de apresentar maior grau de esclarecimento.

Conforme Silva (2015), às ações do enfermeiro auditor constituem-se em conhecer e atender as necessidades dos pacientes, levantar subsídios que levam à reflexão profissional e, auxiliar a instituição alcançar seus objetivos. Asseguram ainda, os interesses financeiros das organizações para as quais vendem seu trabalho proporcionando melhorias na gestão do serviço e, conseqüentemente, na gestão hospitalar, controle dos custos, conferência da correta utilização/cobrança dos recursos técnicos disponíveis. Com isso, o enfermeiro auditor apresenta um papel de suma importância para garantir uma assistência de qualidade, a fim de auxiliar a instituição no alcance de seus objetivos em prol dos resultados.

Vale ressaltar, que o enfermeiro auditor contribui também como um instrumento para o auxílio na gestão administrativa e de recursos humanos, além dos aspectos financeiros. Dessa forma, é necessário adquirir algumas competências por meio da formação, educação permanente e/ou experiência profissional (CAVEÃO et al., 2016).

IMPORTÂNCIA DA AUDITORIA DE ENFERMAGEM NA QUALIDADE NO SERVIÇO DE SAÚDE

A auditoria demonstrou ser de suma importância para os serviços de saúde, em especial para a enfermagem, pois avalia a assistência prestada, otimizando um cuidado seguro e de qualidade, através de estratégias voltadas para a organização e fiscalização do serviço. Sendo assim, a auditoria é crucial para o desenvolvimento das atividades realizadas pelos profissionais, garantindo uma assistência de qualidade ao cliente (SILVA et al., 2015). Devido à preocupação em ofertar uma boa qualidade na assistência de saúde ao cliente, as instituições intensificam o controle dos gastos envolvidos em todos os processos. Evidencia-se a necessidade de promover segurança documental e domínio dos trabalhos realizados, visto que repercutem nas despesas hospitalares de forma significativa (LIMA et al, 2018).

Na mesma perspectiva, Rissi et al. (2020) foi possível evidenciar a relevância do enfermeiro para a realização de auditoria de forma adequada, uma vez que, o não cumprimento do registro pode acarretar diretamente na falha de prestação do serviço pela omissão de condutas, repercutindo diretamente nos custos hospitalares, sendo essenciais a realização das anotações de enfermagem de forma padronizada, obedecendo as normas e aspectos éticos e legais de cada instituição.

De acordo com Pereira (2018), para gerenciar a qualidade da assistência de enfermagem e os gastos decorrentes com a prestação dos serviços, a auditoria tem sido o instrumento essencial, visto que, a avaliação da qualidade do serviço prestado pela equipe de enfermagem reflete a análise dos registros identificados pela auditoria, uma vez que, a ausência dos registros promove diminuição na continuidade do cuidado e nos setores de alta complexidade.

Sendo assim, através da análise feita pela auditoria, podem ser verificados fatores relacionados à assistência, tais como a comunicação durante o registro e a eficiência da educação permanente dentro do ambiente hospitalar e conseqüentemente, fortalecimento das práticas de segurança do paciente na instituição (SILVA et al., 2018).

Neste contexto, a auditoria de enfermagem tem sido vista como um mecanismo de suporte da prática dos enfermeiros, repercutindo diretamente na qualidade assistencial garantida para todos os cidadãos que recorrem aos serviços de saúde (CARVALHO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou reconhecer a importância das atividades do enfermeiro auditor na obtenção da qualidade do serviço em saúde, contribuindo para o gerenciamento do cuidado no âmbito hospitalar no que tange ao olhar singular ao paciente. Os resultados mostraram que a anotação de enfermagem objetiva e criteriosa auxilia no processo de conta, além de ser um requisito válido para a defesa legal no ponto de vista jurídico.

A ilegitimidade das anotações ou ausência delas são indícios de glosas, apontando a falta de qualidade da assistência de enfermagem, além de ser reflexo do que é realizado na prática implicando em questões éticas.

Como limitação do estudo, foi possível identificar a escassez de matérias sobre auditoria de enfermagem como ferramenta principal para a promoção da qualidade na assistência à saúde, visto que, a maioria dos artigos relatavam sobre o papel do enfermeiro auditor. Sendo assim, é notório a necessidade de novos estudos para identificar falhas nos serviços institucionais, a fim de minimizar os danos ao cliente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H.O.C; SOUSA, A.S; ARAÚJO, R.S.S; GÓIS, R.M.O; FIGUEIREDO, I.H.M. Auditoria em enfermagem: A importância das anotações de enfermagem no controle das glosas hospitalares. Ciências Biológicas e de Saúde Unit. Aracajú, v. 5, n. 1, p. 25-38. Out. 2018.

AMARAL FILHO, R.C.A et al. Importância do registro de enfermagem para o faturamento hospitalar: revisão de literatura. Rev. trabalhos acadêmicos universo-São Gonçalo, v. 1, n.1, p. 247-263. 2016.

AQUINO, M.J.N. et al. Anotações de enfermagem: avaliação da qualidade em unidade de terapia intensiva. Rev. Enfermagem em Foco. Ceará, v. 9, n. 1, p. 7-12 Jan 2018.

BAO, A.C.P. Indicadores de qualidade: ferramentas do enfermeiro- líder para o gerenciamento do cuidado. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, 2016.

BARROSO, T.S. A importância do relato na evolução de enfermagem para a auditoria. Acta Brasiliensia. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 39-49. Dez 2016.

CARNEIRO, S.M; DUTRA, H.S; COSTA, F.M; MENDES, S.E, ARREGUY-SENA, C. Uso de abreviaturas nos registros de enfermagem em um hospital de ensino. Rev Rene. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 208-216. 2016.

CARVALHO, A.L.R.F. Supervisão clínica em enfermagem - estratégias para o conhecimento e qualidade dos cuidados. Revista Rene. Porto, v. 18, n. 3, p. 291. Jun 2017.

CAVEIÃO, C.; VISENTIN, A.; SALES, W.B.; HEY, A.P.; LARA, N.A.M.; COSTA, T. Compreensão na auditoria em Estratégia de Saúde da Família: pesquisa exploratória. Online Braz J Nurs. Fluminense, v. 15, n. 1, p. 32-41. Mar 2016.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. Guia de recomendações para registros de enfermagem no prontuário do paciente e outros documentos de enfermagem- versão web [internet]. Brasília: Cofen; 2016. Acesso em: 10/05/2021.

DANTAS, I.C. et al. Registros de enfermagem em home care: subsídios da auditoria de enfermagem. Rev. Enfermagem Contemporânea. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 167- 176. 2017.

FABRO, G.C.R.; CHAVES, L.D.P.; TEIXEIRA, K.R.; FIGUEIREDO, M.F.; MAURIN, V.P.; GLERIANO, J.S. Auditoria em saúde para qualificar a assistência: uma reflexão necessária. Cuidado Enfermagem. Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 147-155. Ago 2020.

GARCIA, T.T; FERREIRA, W.F.F.S; SILVA, A. Processo de auditoria e suas dimensões na assistência ao paciente: uma revisão sistemática de literatura. Rev. Ciência e Desenvolvimento- Eletrônica da FAINOR. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 25-35. 2018.

JASCINTH LINDO, J. et al. An audit of nursing documentation at three public hospitals in Jamaica. Rev. Journal of Nursing Scholarship, v. 48, n. 5, p. 499-507, 2016.

LANA, D.L. et al. Auditoria em organizações prestadoras de serviço: uma estratégia de gestão econômica. Rev. Adm. em Saúde. São Paulo, v. 14, n. 56, p. 103-108. Set. 2018.

LIMA, J.C.; SILVA, A.E.B.C.; SOUSA, M.R.G.; FREITAS, J.S.; BEZERRA, A.L.Q. Avaliação da qualidade e segurança da assistência de enfermagem ao indivíduo hospitalizado. Revista de Enfermagem UFPE On Line. Recife, v. 11, n. 11, p. 4700-4708. Nov 2017.

LOUREIRO, L.H. et al. Como a auditoria de enfermagem podem influenciar na qualidade assistencial. Rev. Práxis. Campina Grande, v. 10, n. 19, p. 23-31. 2018.

MARTINS, A.J.L et al. Auditoria de Enfermagem na Qualidade da Assistência a Saúde Pública. Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. São Paulo, v. 4, n. 11, p. 96-113. Nov 2017.

MAYER, B.L.D.; BANASZESKI, C.L.; Gestão de custos assistenciais em operadoras de planos de saúde: interface com auditoria do cuidado. Revista Nursing. Paraná, v.23, n. 264, p. 3952-3958. Abr 2020.

MENDES, K.D.S; SILVEIRA, R.C.C.P; GALVAO, C.M. Revisão integrativa:

método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Textocotexto - enferm.* Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008.

MINAYO, M.C.S.O. *Desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec, 2015.

PERTILLE, F.; ASCARI, R.A; OLIVEIRA, M.C.B. A importância dos registros de faturamento hospitalar. *Rev. Enferm. São Paulo*, v. 12, n. 6, p. 1717-1726. 2018.

PEREIRA, E.B.F.; LIMA, G.P; SILVA, H.A.G.B. da; TEIXEIRA, K.M.H; MODESTO, B.C.M; NOVAES, M.A. Avaliação da qualidade dos registros de enfermagem nos cuidados pós-operatórios imediatos. *Revista SOBECC.* São Paulo, v. 23, n. 1, p. 21-27. Mar 2018.

RISSI, G.P.; SHIBUKAWA, B.M.C.; BORROTAUEMA, R.T.; GOES, H.L.F. Avaliação dos registros de enfermagem em pediatria: estudo descritivo. *Online Braz J Nurs.* Maringá, v. 10, n. 2, p. 1-16. Dez 2020.

RODRIGUES, J.A.R.M; CUNHA, I.C.K.O; VANNUCHI, M.T.O; HADDAD, M.C.F.L. Glosas em contas hospitalares: um desafio à gestão. *Rev. Bras. Enferm.* Brasília, v.71, n. 5, p. 2658- 2666. Out 2018.

SANTOS, T.O. O papel da auditoria em enfermagem na assistência à saúde. *Caderno De Graduação- Ciências Biológicas E DA Saúde –UNIT.* Sergipe, v. 6, n. 1, p. 99-105. 2020.

SILVA, J.S. Auditoria em saúde: um novo paradigma na qualidade da assistência de enfermagem. *Revista de Enfermagem da UFPI.* Belo Jardim, v. 4, n. 2, p. 130-134. Jun 2015.

SILVA, A.T.; CAMELO, S.H.H.; TERRA, F.S.; DÁZIO, E.M.R.; SANCHES, R.S.; RESCK, Z.M.R. Auditoria na segurança do paciente e atuação do enfermeiro em hospital. *Revista de Enfermagem UFPE On Line.* Recife, v. 12, n. 6, p. 1532-1538. Jun 2018.

SILVA, A.I; RODRIGUES, J.D; PIRES, M.A. O papel do enfermeiro na auditoria de enfermagem. *Rev. Ciência e Sociedade.* São Paulo, v. 1, n. 1, p. 24-31. 2016.

SILVA, T.G; SANTOS, R.M; CRISPIM, L.M.C; ALMEIDA, L.M.W.S. Conteúdo dos registros de enfermagem em hospitais: contribuições para o desenvolvimento do processo de enfermagem. *Enferm Foco.* São Paulo, v. 7, n. 1, p. 24-27. 2016.

SILVA, V.A; MOTA, R.S; OLIVEIRA, L.S; JESUS, N; CARVALHO, C.M; MAGALHÃES, L.G.S. Auditoria da qualidade dos registros de enfermagem em seus prontuários em um hospital universitário. Enfermagem Foco. Salvador, v. 10 n. 3 p. 28-33. Jul 2019.

ZAHEYA, L; MAAITAH, R; HANI, S. Quality of nursing documentation: Paper based health records versus electronic based health records. Rev. Journal of clinical nursing. Estados Unidos, v. 27, n. 3- 4, p. 578- 589. 2018.

Alexandre Lima Gomes

Pedagogo e Advogado;
Consultor Jurídico Licenciado da
Secretaria Municipal de Educação em Redenção;
Especialista em Direito Educacional e Constitucional;
Mestrando em Direito Internacional - UNISANTOS

Gabriela Soldano Garcez

Mestre e Doutora em Direito Ambiental Internacional - UNISANTOS;
Pós-Doutora pela Universidade Santiago de Compostela e pela Universidade de Coimbra;
Professora permanente do programa de Pós-graduação Stricto Sensu da UNISANTOS

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica jurídico-sociológica que procurou estudar a agenda 2030 e seus objetivos e metas, especialmente assegurar a educação inclusiva equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A pandemia do novo coronavírus trouxe consigo novas dificuldades para atendimento deste objetivo, assim, é indispensável renovar o compromisso assumido na agenda e reverter o aumento da pobreza, da fome, da falta de acesso à educação e saúde, da perda de renda e emprego entre outros, todos eles dependentes da possibilidade de prover educação inclusiva, equânime e de qualidade aos brasileiros.

Palavras-chave: ONU; agenda 2030; desenvolvimento sustentável; coronavírus.

INTRODUÇÃO

Com o advento da carta da ONU (Organização das Nações Unidas), teve início no mundo uma procura pela implementação dos direitos humanos. Inúmeros documentos internacionais refletem esse caminho, contudo, constatou-se após a crise instaurada nos Estados de bem-estar social que o mundo estava nos rumos errados.

A partir disso, passou-se a pensar em formas de desenvolvimento sustentável para assegurar qualidade de vida no planeta aos presentes e futuras gerações, para tanto, era necessário um esforço global conjunto que fosse feito nos interiores dos Estados parte, conforme a realidade de cada um, de forma a concretizar os direitos humanos.

A primeira Agenda, a 21, trouxe metas e foi o pontapé inicial para uma série de ações que visavam a solução para diversos dos problemas

socioambientais que afligiam e ainda afligem as nações, metas que vinham, de fato, sendo implementadas pelos países, a pobreza tinha sido reduzida e ao seu lado a fome e o analfabetismo. Um caminho que se não era pleno, tinha ganhos inegáveis.

Entretanto, a pandemia reverteu grandemente essas expectativas quanto a todos os objetivos, mas, especificamente quanto à educação. No Brasil, os dados da PNAD, (Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios), apontavam para uma diminuição no percentual de crianças e adolescentes fora da escola no país, entre os anos de 2016 e 2019. Esse número foi revertido, de acordo com a Unicef (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância), em razão da pandemia do coronavírus.

A desigualdade no acesso à escola foi outro fator que veio a piorar, crianças de regiões e municípios mais ricos, bem como aquelas de classes sociais mais abastadas puderam frequentar a escola, ainda que com limitações próprias de um ensino que foi feito à distância, contudo, a educação ofertada para essas crianças conseguiu se adaptar de forma mais rápida, a fim de oferecer condições melhores de estudo ao seu alunado.

Por outro lado, inúmeras foram as crianças que tiveram que trabalhar para ajudar na renda da família e que não possuem condições para bancar aparelhos eletrônicos ou internet, tendo sido grande o número de alunos que no sistema de ensino gratuito não tiveram sequer a oferta de ensino de tipo algum.

Dessa forma, é necessário o exame das metas da Agenda 2030 e de sua implementação no Brasil, como forma de situar a problemática e buscar soluções a partir das discussões travadas.

No primeiro capítulo, o artigo apresenta um apanhado histórico da criação de mecanismos internacionais de defesa dos direitos humanos e da busca pela efetivação desses direitos no âmbito dos Estados parte da ONU, perpassando pela evolução do conceito de qualidade de vida e sustentabilidade e culminando na apresentação de novos patamares para a manutenção dos direitos humanos.

O segundo capítulo apresenta a Agenda 2030, com foco no Objetivo 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, discutindo as peculiaridades brasileiras e os obstáculos enfrentados para o alcance desse objetivo.

O capítulo final, apresenta uma discussão sobre os avanços e retrocessos das metas estabelecidas para o desenvolvimento da educação nacional, dando destaque aos retrocessos enfrentados em decorrência da pandemia de coronavírus e da necessidade de replanejar ações que favoreçam o alcance dessas metas, em especial no apoio as famílias com menor renda.

A construção deste trabalho, foi realizada através de uma pesquisa jurídico-sociológica pelo método hipotético-dedutivo, predominantemente bibliográfica. Foram pesquisados livros de doutrina, artigos e monografias jurídicas para a aquisição do conhecimento e das bases a partir das quais se

desdobrou a pesquisa. Em adição, foram recuperados documentos do Governo Federal e de organismos internacionais.

Os aspectos antropológico-sociológicos, partiram de uma análise da realidade passada e presente para, por fim, chegar a uma conclusão sobre o futuro da implementação das metas traçadas na agenda 2030 e adaptadas à realidade brasileira, especialmente tendo em conta a perspectiva pós-pandêmica.

APANhado HISTÓRICO

A Carta das Nações Unidas, ou Carta de São Francisco, foi um documento nascido em 1945 que assentou os propósitos e princípios da organização, assinada por 51 Estados incluindo o Brasil, com o objetivo de manutenção da paz, afirmação dos direitos humanos e regulamentação das guerras.

Nasce com a carta o objetivo de proteção global dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Nesse sentido, a DUDH, foi o primeiro documento a formalizar este desejo dos Estados membros da ONU, representando um capítulo de importância fundamental para assegurar esses direitos. A partir de então os Estados buscariam soluções para materializar aquilo que foi assentado, maneiras de proteger os direitos fundamentais dos seres humanos.

Entre essas soluções está justamente a criação de organizações capazes de fomentar e salvaguardar os direitos fundamentais, sendo que uma das principais características da vida internacional contemporânea é exatamente a existência e proliferação de organizações internacionais cujas atividades cobrem os mais variados campos das relações humanas, isto se reflete nos procedimentos de criação e formação do direito internacional, além de acarretar na criação de técnicas e procedimentos de formação de normas internacionais, influenciando assim no costume e no tratado.

Organizações Internacionais são, um fenômeno do último século, que agrupa Estados em nome de um objetivo comum, assim, a ideia de uma organização que concretize os direitos dos seres humanos implementa a agenda internacional:

Direitos Humanos são valores universais inalienáveis da pessoa humana em processo de permanente construção, cuja essência nuclear é o respeito à dignidade da pessoa humana e cuja proteção é o grande desafio a ser enfrentado no campo das políticas públicas e do Direito para que possamos viver com liberdade em um ambiente de igualdade, amor fraterno e paz (BRASIL, 2020).

Há no mundo uma crescente preocupação com os Direitos Humanos e com a Sustentabilidade, o que se reflete em busca de soluções e delimitação de metas pelos países especialmente no âmbito da ONU, principalmente após a crise do modelo de Estado Social ou de Providência,

que obrigou a retomada do pensamento sobre as consequências de um desenvolvimento econômico desenfreado.

Foi então quando os Estados, estruturados sobre o ponto de vista de assegurar direitos sociais aos seres humanos passaram a ser desmontados e revistos, os reflexos da procura desenfreada por crescimento econômico como forma de ampliação da qualidade de vida mostraram-se não apenas insuficientes, do ponto de vista de que no plano concreto os direitos sociais não conseguiram ser plenamente financiados, mas também errados, uma vez que a destruição generalizada do planeta trouxe consigo a diminuição da qualidade de vida.

Neste sentido, o direito internacional, no que tange a proteção dos direitos humanos, apresenta novas demandas, as demandas por direitos fundamentais e coletivos, aqueles que afetam todo o mundo ou ao menos uma grande parcela de uma só vez, e é no bojo desta dimensão jurídica que cresce o conceito de desenvolvimento sustentável.

Desenvolvimento sustentável é uma expressão que foi criada no Relatório Nosso Futuro Comum, resultado dos trabalhos da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas, ocorrida em 1987, compreendido esse como o desenvolvimento que se busca de forma a atender as necessidades do presente sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras.

Construir esse ambiente de igualdade e maior equanimidade significa torná-lo sustentável para as presentes e futuras gerações. Ao contrário do que pensa o senso comum sustentabilidade não está limitada à preservação do meio ambiente natural, mas envolve condições de trabalho, educação, saúde, rede de proteção social, paz, dentre inúmeras outras frentes que visam tornar a vida no planeta mais sustentável.

O tema e termo “Sustentabilidade” é fruto de um movimento histórico recente que passa a questionar a sociedade em todas as suas dimensões, implica na possibilidade de manter-se uma vida de qualidade no planeta. É um conceito transcendente que desborda do ponto de vista econômico, mas que não pode abandoná-lo completamente, motivo pelo qual a implementação de políticas de educação advém como uma parte do processo de proteção à atual e às próximas gerações.

É neste aspecto que o já mencionado relatório “Nosso Futuro Comum” da ONU, também conhecido como Relatório Brundtland, foi publicado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento momento em que os países das nações unidas afirmaram o já propalado conceito de desenvolvimento sustentável, enquanto “aquele que busca as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas próprias necessidades.” (CMED, 1991)

A sustentabilidade do planeta vem desde então sendo pensada e foram desenhadas políticas públicas para a sua efetivação. A Agenda 21, firmada na Rio-92, foi um primeiro plano de ação abrangente a ser tomado globalmente, nacional e localmente pelas organizações do Sistema da ONU,

governos e grandes grupos da sociedade civil em todas as áreas em que os seres humanos impactam o meio ambiente.

Meio ambiente, sob a égide do conceito do desenvolvimento sustentável consagrado na Rio-92, é como a paz, e talvez mais inequivocamente do que ela, indivisível. Afeta a todos. Basta evocar o tema das mudanças climáticas. Por isso o desenvolvimento sustentável não é equacionável no âmbito territorial das soberanias. No entanto, se é difícil fazer um argumento contrário aos méritos do desenvolvimento sustentável os incentivos para pô-lo em prática esbarram na tendência generalizada de levar em conta as rotinas e necessidades políticas de curto prazo dos países, deixando num segundo plano a urgência de um *policy-dividend* de longo prazo, frequentemente intergeracional, como aponta o *High-Level Panel on Global Sustainability* do secretário-geral da ONU, *Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing* (LAFER, 2018, p. 674).

As dificuldades para a implementação levaram a renovados encontros e esforços, então, em 2000, construíram-se os ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio), cuja segunda meta era a Educação Básica e de qualidade para todos. As metas fixadas deveriam ter sido implementadas até 2015, o governo brasileiro afirma que, atingiu em 2012 a marca de 98% da população com acesso à educação básica como decorrência das políticas internas implementadas para cumprir os compromissos com a ONU (BRASIL, 2012).

Ainda sobre esta meta, os avanços alcançados pelo Brasil foram inegáveis. “A universalização do acesso ao ensino fundamental foi atingida e houve melhoria substantiva do fluxo, isto é, aumentou a quantidade de crianças que estão no ensino fundamental na série e idade certas” (ROMA, 2019).

A comparação com a década de 1990, quando ocorreu a Rio 92 e foram assentados os objetivos da agenda 21 aponta para o aumento de 59,9%, em 1990, para 84%, em 2012 de jovens com ao menos seis anos de estudo. Não completaram o ensino fundamental 23,2% dos jovens de 15 a 24 anos em 2012, enquanto em 1990 eram 66,4%, além disso, a taxa de analfabetismo nesta faixa etária atingiu níveis inexpressivos (ROMA 2019).

O ODM 2 tinha uma única meta, que era a de “Até 2015, garantir que meninos e meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário”. Para avaliar se a escolarização universal foi alcançada, considera-se um valor de corte de pelo menos 97% de escolarização. De acordo com esse critério, o Relatório dos ODM 2015 da ONU indica que o mundo não alcançou, até 2015, a meta de garantir que todos os meninos e as meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário. No entanto, foram feitos progressos significativos na expansão do ensino primário, sobretudo desde a adoção dos ODM, em 2000 (ROMA, 2019).

A Agenda 2030 é um desdobramento daquilo que se construiu desde a Rio 92. O processo de substituição dos ODM, cujo escopo tinha a duração até 2015, começou na conferência Rio+20, em que houve a assinatura da DECLARAÇÃO FINAL DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (RIO + 20): O FUTURO QUE QUEREMOS.

Nesta, foi renovado o compromisso dos países em torno do desenvolvimento sustentável, reafirmados os compromissos com as agendas anteriores e iniciado a base para a construção da nova agenda. Lê-se no item 4 da Declaração:

4. Reconhecemos que a erradicação da pobreza, a mudança dos modos de consumo e produção não viáveis para modos sustentáveis, bem como a proteção e gestão dos recursos naturais, que estruturam o desenvolvimento econômico e social, são objetivos fundamentais e requisitos essenciais para o desenvolvimento sustentável. Reafirmamos também que, para a realização do desenvolvimento sustentável, é necessário: promover o crescimento econômico sustentável, equitativo e inclusivo; criar maiores oportunidades para todos; reduzir as desigualdades; melhorar as condições básicas de vida; promover o desenvolvimento social equitativo para todos; e promover a gestão integrada e sustentável dos recursos naturais e dos ecossistemas, o que contribui notadamente com o desenvolvimento social e humano, sem negligenciar a proteção, a regeneração, a reconstituição e a resiliência dos ecossistemas diante dos desafios, sejam eles novos ou já existentes.

O novo plano de metas, é uma agenda de Direitos Humanos das Nações Unidas, uma agenda global em torno do crescimento sustentável do planeta que assentou 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, dentre os quais o objetivo 4, sobre a Educação de Qualidade.

AGENDA 2030 e o OBJETIVO 4

A Assembleia Geral da ONU e o *High Level Political Forum on Sustainable Development* (HLPF) discutiram ao longo de três anos a chamada agenda 2030 que foi apresentada em 2015 como forma de planejar soluções para desenvolvimento e meio ambiente.

O documento assinado pela Assembleia Geral da ONU foi denominado "Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável". Sua coordenação é feita pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), conforme a Resolução A/RES/72/279.OP32, da Assembleia Geral da ONU e constitui-se em um plano de ação a nível mundial para a concretização dos direitos humanos.

O Brasil se comprometeu com a ONU em "trabalhar em prol dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Em comum acordo, definiram que até o ano de 2030 o Brasil deveria atingir diversas

metas que integram cada um dos ODS da ONU” (SOARES, SILVA, MONTES, 2019, p. 5).

O Objetivo n. 4 foi intitulado: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e foram impostas como metas:

4.1 - Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 - Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 - Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 - Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 - Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 - Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Esses objetivos estão alinhados com os direitos fundamentais assegurados no plano interno do país, dentre eles o direito à educação. O direito à educação é um direito social decorrente da dignidade humana e foi previsto formalmente pela constituição brasileira de 1988 em seu artigo 205. A Constituição atual, é fruto da redemocratização e baseia-se nas constituições dos chamados estados de bem-estar social e possui ampla gama de direitos fundamentais e sociais fundamentais, dentre os quais o Direito à Educação.

Exatamente por isso, procurou sedimentar os valores derivados da igualdade material em seu texto, assegurando educação gratuita e universal dos 4 aos 17 anos na rede pública, que é complementada pela rede privada, formando um sistema que deve respeitar a normativa prevista no conteúdo do art 205 da Constituição da República, “a educação, direito de todos

e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ocorre que apenas a previsão formal era insuficiente para a concretização do direito universal à educação, que também se faz presente no artigo 26 da DUDH.

Especialmente após a década de 1960 e 1970, quando, conforme já assinalado neste trabalho, os Estados de bem-estar social entram em crise, o caminho de dotar de eficácia os direitos humanos e fundamentais é obstaculizado. Pensar em uma educação que atenda às diretrizes do milênio ultrapassa a aferição de avanço quantitativo, é necessário implementar políticas públicas que levem educação universal, gratuita e de qualidade aos brasileiros.

As especificidades do nosso país, sem história de afirmação e consolidação de direitos, orientam a disputa política pela defesa desses direitos, valorizando iniciativas individuais, porém conservando a arquitetura do direito coletivo. Isso significa integrar sistemas de educação e formação e avaliar e certificar os conhecimentos do indivíduo, além disso, diálogo e participação social, integração de atores sociais de forma a assegurar a legitimidade e eficácia da política pública e, por sua vez, que isso propicie a inserção dos trabalhadores em empregos qualificantes e o desenvolvimento de formações inovadoras. A integração entre políticas de formação, certificação e políticas de desenvolvimento ao sistema público de emprego são os pressupostos fundamentais (MORAES, 2006).

No tocante às políticas públicas de educação especificamente, o advento do Estado neoliberal nos anos 90, ocasionou uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais a demandas da nova ordem econômica e aquelas por efetiva democratização do acesso ao conhecimento.

Essas mudanças tiveram o acompanhamento de organismos internacionais, que orientaram reformas na educação, tanto em termos organizacionais, quanto pedagógicos. Entretanto, “a sociedade brasileira tem reivindicado historicamente o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional como eixos do esforço de universalização do ensino básico e, progressivamente, do ensino superior” (MORAES, 2006, p. 402).

Ainda conforme a autora, o discurso hegemônico consegue que a educação se situe dentro dos imperativos do mercado e associe escolaridade a conquista de emprego ou melhores condições de trabalho. Empregabilidade é um indicador de discriminação, discrimina-se entre os que têm instrumentos para competir no mercado e os que sequer tiveram acesso às informações exigidas para a competição (MORAES, 2006).

AVANÇOS E RETROCESSOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 2030

O Decreto Presidencial 8.892/2016, criou uma instância colegiada, de natureza consultiva e paritária, com 16 representantes dos três entes

federativos e da sociedade civil, para a concretização da Agenda 2030 a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNDOS). Além disso, o Brasil adapta à sua realidade as metas estabelecidas globalmente e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é a Instituição de Assessoramento Técnico Permanente à CNDOS, com a responsabilidade por desenhar essa adaptação.

Em alguns casos, o Brasil já alcançou as metas estabelecidas; em outros, essas referem-se a problemas que não são observados internamente, ou não contemplam questões de grande relevância para o país. Ademais, na Federação brasileira, os compromissos com os ODS e com a implementação das políticas públicas requeridas para o seu alcance precisam ser assumidos e implementados nas suas três esferas: União, estados e municípios. É necessário, portanto, adaptar as metas de tal forma que os entes federados se sintam contemplados nas prioridades nacionais (SILVA, 2018).

Ao lado do IPEA, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atua no monitoramento dos dados e indicadores de apoio à implementação das propostas para cumprir com os objetivos. O plano de trabalho apresentado pelos órgãos adaptou nove das dez metas e submetas de educação à realidade brasileira, essas dizem respeito por exemplo a meta de interpretação de texto e matemática com proficiência mínima nos anos finais do ensino fundamental, ou a adequação da idade para a conclusão.

A alteração da meta levou em consideração a obrigatoriedade do ensino na faixa etária de 4 a 17 anos introduzida na Constituição Federal por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009. Porém, sua implementação se daria de forma progressiva até 2016, mas, segundo o último relatório de monitoramento do PNE 2014-2024, elaborado pelo Inep, esse dispositivo legal ainda não foi cumprido de forma plena. Como a legislação brasileira considera adequadas as faixas etárias de 6 a 14 anos, para frequentar o ensino fundamental, e de 15 a 17, para cursar o ensino médio, introduziu-se na redação da meta brasileira a expressão “na idade adequada”. Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas de universalização do acesso a esses dois níveis de ensino, bem como a meta de 95% de conclusão do ensino fundamental na idade recomendada. Por fim, foi introduzida a expressão “assegurando a oferta gratuita na rede pública, no intuito de reiterar o preceito constitucional que ampliou a obrigatoriedade e a consequente gratuidade do ensino na faixa etária de 4 a 17 anos” (SILVA, 2018).

Ocorre que a implementação dessas metas adaptadas, assim como o próprio conteúdo delas, vem recebendo críticas por parte de muitos educadores, o que aponta para novos desafios, entre eles, o da aceitação por parte dos especialistas em educação da adaptação dessas metas, demonstrando que é necessária uma participação efetiva desses

profissionais no processo, isso mostra que efetivar o direito à educação é tarefa árdua, principalmente quando se busca uma educação que vise dotar todos do mínimo indispensável à uma vida de qualidade, em detrimento de políticas macroeconômicas ou da manutenção do sistema do capital.

Essa circunstância foi dificultada ainda mais com a pandemia do coronavírus. As ações de combate à pandemia e à propagação da doença trouxeram um estado de imobilidade que perdurou por mais de um ano e ainda perdura parcialmente. Foi necessário o isolamento social, a paralização de diversas atividades tidas como não essenciais em direção à proteção da vida e saúde da população.

A economia do país foi fortemente abalada, as pessoas perderam renda e emprego, os investimentos foram direcionados à manutenção da saúde, a desigualdade se ampliou e o sistema nacional de educação foi fechado, crianças sem aula, aumento da evasão escolar e desigualdade na manutenção do acesso à educação entre as classes mais abastadas e os frequentadores da educação gratuita.

O desafio de dobrar a renda per capita do brasileiro até 2030 foi comprometido, e será um objetivo de difícil implementação dada a queda nos indicadores de renda que terão de ser recuperados. O eixo de redução das desigualdades foi igualmente abalado, os indicadores sociais ainda nem haviam sido plenamente consolidados, e a pandemia infelizmente, solapou com muito mais força os mais vulneráveis.

Os efeitos da pandemia do novo coronavírus atingem os países da América Latina com diminuição dos recursos financeiros, físicos e profissionais, numa batalha que está apenas no início e deverá ser longa e cara (ONU, 2020, s/p).

O cenário registrado em 2020 pode conter informações sobre a dimensão da tragédia brasileira e indícios sobre quais iniciativas podem ser determinantes para o enfrentamento da exclusão escolar. Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2020).

Mais que isso, o que se desenha é o panorama já visto anteriormente nas crises do Estado de bem-estar social, porém, dessa vez, de forma avassaladora, com efeitos que se desdobrarão ainda não sabemos até que ponto, em outras palavras, a manutenção da solvabilidade das contas públicas e a macroeconomia levam a que não exista recurso financeiro para a continuidade plena do planejamento de metas para a educação.

Segundo as professoras Eneida Oto Shiroma e Isaura Monica Souza Zanardini evidenciam-se problemas na própria estruturação das metas:

Em nossa compreensão, os objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) são parte de um processo de reorganização do capitalismo em momento de crise que, para reverter a

tendência à queda da taxa de lucro, promove a desregulamentação e flexibilização do trabalho, rebaixamento de salários, desemprego, retirada de direitos, assalto ao fundo público, entre outras mazelas. A precarização da vida conduz milhões a engrossarem as fileiras de força de trabalho barata e disponível num crescente processo global de uberização que amplia a massa de trabalhadores disponíveis no mundo para a Gig Economy⁸. Neste contexto, os desprovidos dependem, até para serem explorados, de condições mínimas de saúde e educação, de modo que partiu do baluarte do capital para assegurar a reprodução das relações (2020).

O Brasil tem um déficit educacional que ainda se apresenta grande e está intrinsecamente correlacionado, causa e efeito, com as desigualdades que assolam o país. É indispensável que se coloque a agenda de direitos humanos em primeiro lugar para que se procure amenizar os efeitos da pandemia e os reflexos que ainda procedem dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo precisa ser curado e a efetivação dos direitos humanos é intrínseca e indispensável a essa cura e ao desenvolvimento sustentável que torne o ambiente mais propício à qualidade de vida dos presentes e futuras gerações. Nesse cenário, a Organização das Nações Unidas tem um papel de grande relevância enquanto organização multilateral com o objetivo de defesa dos direitos humanos.

Por sua vez, o Brasil signatário da carta da ONU, deve estar alinhado à organização, tendo em vista que se comprometeu com o alcance das metas propostas de desenvolvimento sustentável desde a primeira agenda 21.

No decorrer dessa caminhada, houve avanços no país, mas os objetivos não foram plenamente alcançados sendo necessário manter-se no caminho de implementação das metas. Assim, os últimos compromissos com os objetivos da ONU assumidos pelo país demandam reexame e novo planejamento em virtude de diversos fatores posteriores aos primeiros planos para a efetivação dessas metas.

O alcance das metas da Agenda 2030 exigiu um planejamento global para a concretização dos direitos humanos, no Brasil, foi adaptado à realidade do país, que tem suas peculiaridades, como o baixo nível da educação, a franca desigualdade, a pobreza, a extensão continental e as profundas diferenças regionais e locais que fazem dessa implementação um grande desafio, sendo ainda necessário estimular e facilitar uma maior participação dos profissionais da educação nacional para o alcance desses objetivos.

Dentre os objetivos com grandes dificuldades para ser implementado está exatamente a educação inclusiva, de qualidade, relevante e efetiva que historicamente ainda é uma demanda nova em nosso país, muito embora ao longo dos anos em que foram implementados os objetivos do milênio, o Brasil tenha dado um grande salto na educação, esta, ainda não pode ser

considerada inclusiva ou de qualidade para todos, sendo extremamente necessário e indispensável continuar progredindo neste sentido.

Na contramão para o alcance das metas, a pandemia do coronavírus dificultou ainda mais a possibilidade de seu alcance, dados os reflexos na macroeconomia, que irão impedir a dotação de recursos sensíveis à meta educacional, aliada a realidade social que se reflete vastamente na educação, com queda na renda e acesso a bens e serviços pelas famílias, alto nível de desemprego e dificuldades alimentares.

Por fim, a pandemia solapou a própria educação, ocasionando ainda maior desigualdade de acesso, resultado do isolamento social e do fechamento das escolas. Tal circunstância afetou a todos, porém, as famílias mais estruturadas e socialmente privilegiadas puderam manter seus filhos com melhor infraestrutura de ensino à distância, com condições de atender a aulas em equipamentos eletrônicos próprios e em escolas que se adaptaram com relativa rapidez para acolher os alunos no ambiente digital.

Esse fato não ocorreu da mesma forma nas famílias mais vulneráveis com menor acesso à renda, tanto menos nos municípios e estados mais pobres. Inúmeras crianças estiveram e estão sem acesso à educação, a evasão escolar foi alta e a necessidade de encontrar um emprego ou forma de complementar a renda familiar também afeta essa realidade, tornando as metas educacionais de difícil implementação nos próximos anos.

É preciso recuperar o tempo perdido e implementar escolas mais equânimes e inclusivas, aumentar o orçamento para educação, sem a qual nenhum outro objetivo será alcançado. Um país mais inclusivo e amoroso passa pela educação e a perseguição dos objetivos, mesmo neste momento difícil deve continuar.

Considera-se finalmente, após todo o pesquisado, que há importância fundamental no papel da Organização das Nações Unidas na concretização dos direitos humanos.

De longa data a demanda pelo respeito à dignidade de cada um vem sendo garantida na forma de direitos positivados, mas é preciso efetivá-los no plano concreto, exatamente por isso, a implementação de políticas públicas com fito de alcançar essa materialidade é uma realidade necessária no mundo atual.

A perseguição das metas da agenda 2030, é fundamental ao Brasil e aos brasileiros e precisam ser mantidas, ainda que diante de um momento extremamente difícil. O atendimento com ajuda as famílias de menor renda, e as melhorias para o acesso e permanência em uma escola de qualidade devem ser retomados para que tenhamos um país e um mundo mais justo, social e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Beatriz Arantes. **A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e o Brasil: uma análise da governança para a implementação entre 2015 e 2019.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, 2020

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça. Programas e Ações. Agenda 2030.** 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/agenda-2030/o-que-e-a-agenda-2030/> Acesso em: 15/11/2021

BRASIL. **O Brasil e os ODM, 2012.** Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm> Acesso em: 15/11/2021

CMED. **Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – FGV, 1991

LAFER, Celso. **Relações internacionais, política externa e diplomacia brasileira: pensamento e ação.** – Brasília: FUNAG, 2018.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006

ONU – Organização das Nações Unidas. **América Latina enfrenta tanto a pandemia quanto as consequências econômicas.** Publicado em 28/04/2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-america-latina-enfrenta-tanto-a-pandemia-quanto-as-consequencias-economicas/> Acesso em: 23/10/2020

ROMA, Júlio César. **Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável.** Ciência e Cultura. 2019, vol.71, n.1

SILVA, Enid Rocha Andrade da [et.al.] **Agenda 2030: ODS - Metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2018

_____. **OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS DESAFIOS DA NAÇÃO.** Artigos de Apoio. Brasília: IPEA, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 1, ago. (2020) - Os desafios políticos para a educação e democracia na América Latina

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS, INCLUSÃO E O TRABALHO EM REDE NA PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

SOARES, Felipe; Silva, João Paulo; MONTES, Rebeca. Energia Limpa E Acessível. Núcleo de Estudos do Futuro. São Paulo: PUC, 2019. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/eventos/bisus/6-energia-limpa-e-acessivel.pdf> Acesso em: 02/09/2021

Jesiel da Silva de Jesus

Graduando em História - UNICESUMAR

RESUMO

A Teologia Cristã se desenvolveu e adaptou-se a as situações mais complexas da história moderna da sociedade. A filantropia atual ocidental sem dúvida se difundiu nas práticas cristãs, por isso é tão importante descobrir a história tão difundida da fé cristã, assim como suas práticas. A sociedade só conseguirá entender a maneira correta de preservar a bondade e a caridade, se olhar sem preconceito para essa tão importante religião, que com certeza, se utilizou desses preceitos para a construção de sua teologia. O presente artigo tem por objetivo explanar sobre a discussão teológica e sua contribuição para a sociedade moderna. Para a compilação de dados deste trabalho foi utilizado como método, a pesquisa bibliográfica, com conhecimentos diversos de vários autores como Drane (1994) e Stern (2008), que discorrem acerca do tema. Verificou-se que, estes concordam que a mensagem da Teologia cristã tem influenciado diversas culturas ao redor do mundo, contribuindo para o bom desenvolvimento social e ético.

Palavras-chave: teologia; Igreja; cristianismo; filosofia.

INTRODUÇÃO

A história da teologia cristã é marcada por vários eventos e personagens importantes tanto para a igreja, quanto para a sociedade moderna. Importante enfatizar que a teologia cristã foi se construindo nas regiões e fiéis mais simples e então somente depois de séculos que alcançou a parte mais nobre da sociedade, o desenvolvimento da organização cristã teve sua ascensão na idade média e foi um dos fatos mais importantes de toda a era medieval (FERNANDES, 2005).

Não pretendo aqui proceder a uma análise acurada de todos os eventos e acontecimentos históricos que permeiam a história da teologia moderna, mas enfatizar a importância que essa teologia trouxe para a história da humanidade, tendo como o período mais importante, a idade média. Para (VICENTINO, 1992) o conhecimento da história geral da teologia é indispensável á sociedade, pois não á outra maneira de se buscar mudanças para um mundo melhor, sem conhecer o passado, as raízes do mundo atual, usando como farol esclarecedor o presente.

O objetivo de todo trabalho histórico, e esse em questão não é diferente, é expor ao leitor o conhecimento da análise teológica ao longo dos anos, com suas indagações, seus acertos e erros, nos fazendo refletir sobre o passado e atenuando nossas convicções e esforços em relação ao presente e futuro, pois o estudo do passado nos fornece parâmetros para o entendimento do presente, é o que afirma (MASUKO, 2006).

Espero que através desse trabalho minuciosamente elaborado, sob pesquisas bibliográficas, possa contribuir para a boa análise do contexto filosófico, religioso e teológico em que vivemos hoje, pois a melhor forma de planejarmos o futuro é tendo o absoluto conhecimento do passado, nesse caso numa perspectiva teológica.

O SURGIMENTO DA TEOLOGIA CRISTÃ

Há uma discussão entre teólogos a respeito do nascimento da Igreja, a maioria acredita que a igreja se formou no dia de Pentecostes, uma festa tradicional Judaica realizada cinquenta dias após a Páscoa Judaica, essa festa era caracterizada por um sentimento de agradecimento pelas colheitas ao Deus dos Hebreus por nome yawheh ou Javé, outras traduções são possíveis como: yehovah ou Jeová. Após a morte de Yeshua ou Jesus, seus discípulos propagam em Jerusalém a ideia de que esse mesmo Jesus era o Cristo enviado de Deus, e por isso havia ressuscitado (STERN, 2008).

Era propagado também que um dia esse mesmo Cristo que ressuscitou dentre os mortos, foi assunto aos céus e em breve retornaria para julgar as nações. Por causa da mensagem desses discípulos serem especialmente que Jesus era o Cristo, comumente eles passaram a serem chamados de Cristãos. Nichols (2008) concorda que de certo modo a igreja nasceu quando o próprio Jesus escolhe seus discípulos. O nascimento da Igreja foi à sólida base para a composição da Teologia também denominada Cristã.

Enquanto os Apóstolos ou discípulos de Jesus realizavam prodígios em nome de seu Mestre, o número de fiéis crescia e se multiplicava, conforme relato no Livro Bíblico (ALMEIDA, 2009). Segundo Drane (1994), a mensagem do Cristo era transmitida de maneira simples e orgânica que em pouco tempo já teriam estabelecido ajuntamentos na Grécia, Ásia Menor, Egito e até na capital do Império Romano.

Acerca da eficácia da Teologia dos apóstolos, Stern escreve:

Aquilo que o Judaísmo tradicional chama de *Tora Oral* certamente pode ser explorado como uma mina que abriga um tesouro de verdades. Mas tal como se apresenta, a *tora Oral* não pode estar investida de autoridade, pois seus autores e expositores ignoraram a vinda do Messias. Ignoraram também suas interpretações e as interpretações feitas por aqueles que ele designou, assim como o próprio Novo Testamento, que constitui um quarto da Palavra de Deus que está escrita (STERN, 2008, p. 255).

Segundo o autor (2008, p, 255) a interpretação da mensagem e dos ensinamentos dos apóstolos, possuía ainda mais autoridade do que a *Torá* (Livro Sagrado) dos Judeus, também chamado de Antigo Testamento; pois foi o próprio messias prometido na *Torá* que os ensinou e os incentivou a divulgar, fazendo dos escritos dos apóstolos uma continuação da *Torá*, e um quarto de todo escrito Bíblico.

À medida que a Igreja crescia, crescia também o número de dúvidas acerca da unidade da pregação, pois agora não só os Judeus; mas gentios estavam se agregando ao movimento Cristão e precisavam saber a diferença entre doutrinas, costumes e práticas religiosas. O primeiro concílio da Igreja foi em Jerusalém, e estavam na pauta várias questões que estavam causando polêmicas e discussões em os próprios apóstolos e refletindo nos fiéis, como a circuncisão e o rito Mosaico, relatado no Livro bíblico, (ALMEIDA, 2009).

As primeiras congregações tinham como base espiritual, os ensinamentos do Cristo, a caridade, a união entre os crentes, se reunião em templos, casas, sinagogas e ruas; o que mais importava para aquelas pessoas não era o lugar, mas o assunto e o motivo dos encontros, não tinham dias específicos e os rituais eram simples, (CHAGAS, 2011).

O lugar, naquela época, não era tão importante como o propósito de encontro para comunhão uns com os outros e para culto a Deus.

Sua preocupação inicial era com a adoração autêntica a Deus, evangelização dos perdidos, edificação dos Salvos e ação social para dirimir a dor, atenuar ou erradicar o sofrimento que fustigava as pessoas, principalmente que estavam aderindo a fé Cristã. Não estava circunscrita ao templo Judaico, tanto é que após a sua destruição, em 70 d.C., a marcha prosseguiu; não parou com a devastação da suntuosa edificação (CHAGAS, 2011, p. 359).

O autor (2011, p, 359) ainda afirma que a igreja gozava de harmonia junto às autoridades, e mesmo com a perseguição inicial, ela sempre se mantinha firme em seus propósitos e cada vez mais crescia. Após a morte dos apóstolos, o único fator que ameaçava a suposta tranquilidade da igreja era o fato de que em Roma existia um forte culto ao imperador, e em pouco tempo a igreja começou a ser acusada de antissociais, desleais, marginais, ateus, anárquicos, antropófagos e incendiários, eram fies a seu Senhor, morriam por suas crenças. Mas na época de bonança se corrompia facilmente, a igreja mesmo perseguida logrou várias vitórias e conquistas. O problema é que ela não aprendeu a se sair bem nos tempos de prosperidade.

No princípio, a organização da Igreja era muito simples. As primeiras congregações cristãs reuniam-se nas casas de seus membros e ouviam testemunhos espirituais de vários confrades que, segundo se acreditava, tiveram comunhão direta com o Espírito Santo. Não se reconhecia qualquer distinção entre clérigos e leigos. Cada igreja independente tinha um certo número de oficiantes, conhecidos em geral como bispos e

anções, cuja funções era presidir os serviços, disciplinar os fiéis e distribuir esmolas. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (2005, p. 84).

A ORGANIZAÇÃO DA IGREJA, O SURGIMENTO DO CLERO, A FORMULAÇÃO DA TEOLOGIA CRISTÃ MEDIEVAL

Em 312 d.C, O Imperador Constantino, o Grande, aderiu à fé Cristã após alegar vitória em uma guerra com a ajuda de Cristo, embora haja entre teólogos a dúvida sobre a real intenção de Constantino, se aderiu por fé ou por fins políticos, já que o reconhecimento da Igreja possibilitou a entrada de novos membros e uma grande quantidade de pessoas Cristãs em Roma. Com Constantino a igreja passaria a ser uma religião oficial do império, abrindo caminho para se tornar a religião oficial de Roma em 380 d.C, com o batismo do Imperador Teodósio I. Segundo Vasconcelos (2004) o ocorrido garantiu para igreja o direito de não ser mais acusada de ser um órgão fugitivo, clandestino e opositor ao império Romano, o que vinha sofrendo a mais de 300 anos e resistindo bravamente. A partir daquele instante seus ensinamentos passariam a ser público, pois, já não teria a perseguição e a acusação de promover a desunião entre o governo e o povo.

De acordo com Chagas, Constantino, agora se satisfazendo do amplo desejo de proteção da Igreja, a mesma que outrora foi perseguida, divulgou o edito de Milão, que autorizava a liberdade de culto, ausentou ministros Cristãos de encargos, ajudou na construção de Igrejas, encomendou Bíblias para a Igreja de Constantinopla, sob a direção de Eusébio; proibiu o adultério, o concubinato, proibiu a morte de escravos Cristãos e transformou alguns templos pagãos em Cristãos (CHAGAS, 2011).

Até então a Igreja era perseguida, pois não era permitido o culto Cristão. A perseguição foi se abrandando até que houve a liberação do culto no império Romano (ano 320), no reinado de Constantino. A Igreja se formalizou, e recebeu o nome de Católica, por reunir todas as crenças cristãs. Foi realizado o primeiro concílio geral (ou ecumênico), reunindo Líderes e autoridades do cristianismo para discutir, e resolver as diferenças de conceitos. E ficou estabelecida a separação entre as pessoas do Pai e do Filho, que mais tarde se aperfeiçoou como Trindade de Pai, Filho e Espírito Santo. Próximo ao ano 380, no reinado de Teodósio, a igreja passa a ser a única e oficial no império Romano (FONTANA, HÉRCULES PLUTÃO, 2005, p.112).

Como vimos anteriormente, a igreja na era apostólica era um organismo de fé prática, influenciada pelos filósofos da época como Paulo de Tarso. Esse mesmo Paulo de Tarso em uma de suas epístolas na Bíblia sagrada para os Cristãos (ALMEIDA, 2009) ele cita uma frase muito conhecida na filosofia grega, a frase é de Epimênides, um notório filósofo Grego e temente a um deus, o qual ele considerava único.

Paulo de Tarso diz que um profeta cretense havia dito que os cretenses são sempre mentirosos, bestas ruins, ventre preguiçosos”, (ALMEIDA, 2009) essa frase atribuída a Epimênides, é apenas um sinal de que a filosofia Grega influenciara as primeiras lógicas do cristianismo, (LAÉRCIO, VOL. 1, P. 110, SÉCULO III A.C) escreve uma narrativa sobre Epimênides e a história do deus desconhecido grego.

Mais tarde próximo de 600 d.C, Paulo em Atenas confirma a história e afirma que o deus desconhecido dos Gregos, o qual Epimênides cultuava era o mesmo que ele havia de pregar (ALMEIDA, 2009). A filosofia Grega e Hebraica estava presente na teologia dos primeiros cristãos, com a ascensão da Igreja outros Líderes influenciados pela filosofia das Religiões Romana, Persa e também Grega, fizeram parte da compilação de Doutrinas e dogmas da Igreja na Idade Média. A Igreja Primitiva não tinham líderes episcopais, nem subordinação a uma igreja sede e autoritária, isso favorecia o propósito inicial da igreja. Décadas depois da institucionalização da Igreja seus Líderes agora em tempo de Prosperidade precisavam defender com mais vigor a Igreja, pois se tornara presa fácil para a entrada de heresias e a corrupção (FONTANA, 2005).

Fontana afirma que a igreja, agora denominada Católica por reunir todas as crenças cristãs, estava no centro do governo, tinha crescido e angariado prestígio internacional, a Igreja incorporou em seus dogmas e doutrinas, muitas características pagãs e práticas do Judaísmo infiel, e no ano de 380 d.C tornou-se a religião única e oficial do governo, sendo a única e exclusiva religião cristã, obrigando as demais congregações da Grécia e Israel a serem apenas filiais e serem subordinadas as doutrinas e dogmas da igreja, todos os pagãos também foram obrigados a se tornarem católicos, por ameaça de sofrer sanções do governo, já que o culto á outros deuses se tornara extremamente proibido. Sua teologia estava formada, porém em certo sentido deturpado.

Cláudio Vicentino escreve:

A igreja Católica tornou-se a maior instituição feudal do Ocidente europeu. Sua incalculável riqueza, a sólida organização hierárquica e a herança cultural Greco-Romana permitiram-lhe exercer a hegemonia ideológica e cultural da época, caracterizada pelo teocentrismo.

Atuando em todos os níveis da vida social, a igreja estabeleceu normas, orientou comportamentos e, sobretudo, imprimiu nos ideais do homem medieval os valores teológicos, isto é, cultura religiosa. Envolveu pelo idealismo religioso, o clero transmitia a população uma visão de mundo que lhe era conveniente e adequada ao período: um mundo dividido em estamentos, necessariamente desigual. (VICENTINO, 2000, p. 111).

A igreja católica se tornou a guardiã da teologia cristã durante séculos e isso contribuiu para a inclusão da tradição nos anais da igreja. Durante esse período surgiram vários filósofos e teólogos considerados os pais da igreja, por contribuir com a formulação teológica do início da cristandade no império Romano, tais como: Agostinho, Jerônimo, Irineu, Tertuliano, Atanásio,

Luciano, Dionísio, Alexandre de Alexandria, Hipólito e mais tarde Tomás de Aquino; sendo que Agostinho foi considerado o primeiro grande filósofo cristão (FONTANA, 2005).

Em toda história da Igreja católica em Roma, foram realizados oito concílios para formulação de doutrinas e dogmas no primeiro milênio¹, sendo que alguns podem ser considerados cruciais para o entendimento das doutrinas fundamentais que temos hoje, como o concílio de Nicéia I, que procurava combater a ideia da humanidade de Jesus e quase desconsiderava sua divindade. O concílio de Constantinopla I, que decidiu sobre a pessoa do Espírito Santo, sua divindade e atributos. O concílio de Nicéia II, que autorizou o uso de imagens e santos em templos católicos. O concílio de Trento é o mais falado, pois foi nesse concílio que a igreja reagiu a reforma protestante, as discussões foram diversas: hierarquia, sacramentos, Tradição e Escrituras, costumes, devoções, formação intelectual do clero, poder papal, etc.

Em 622 d.C, surgiu o Islã na região da Arábia, fundado por Maomé, que criticava a tradição religiosa católica, e seguiu dando ênfase nos escritos de Maomé e antigo testamento Bíblico, que em cerca de 1100 DC o Islã dominaria todo o Oriente médio e norte da África, pois muitos cristãos se convertiam a ele, por também discordarem da Igreja católica. Em 1054, a Igreja dividiu-se em duas, a católica Romana e a católica ortodoxa (Oriental), pois houve um desentendimento a respeito da doutrina da trindade e da autoridade Papal (FONTANA, 2005).

Todo o Oriente praticamente era convertido ao Islã, junto com a Igreja Católica Ortodoxa levou os católicos Romanos às guerras chamadas de “ Cruzadas”, para disputar os lugares considerados “ santos” no oriente.

As cruzadas fracassaram porque as invasões tinham caráter apenas militar, sem que os cruzados se preocupassem em vincular as populações das regiões conquistadas às raízes econômicas e culturais europeias. Os nobres cruzados muitas vezes lutavam entre si com muito mais violência do que contra os Árabes. Ocorria a mesma coisa entre os comerciantes Venezianos e Genoveses, rivais no comércio das especiarias do Oriente, e entre as ordens religiosas, capazes de atos de extrema truculência para provar que estavam ao lado de Deus. Luiz Estevam de Oliveira Fernandes (2005, p. 91).

A TEOLOGIA NA REFORMA PROTESTANTE

Sem dúvida nenhuma, a história da Igreja é uma das mais interessantes para a história da humanidade, em todas as épocas existiam pessoas que não concordavam com a Teologia implantada pela igreja sobrepondo a teologia original, iniciada pelos apóstolos e propagada no início da cristandade, mas muitos foram brutalmente assassinados e outros se

¹ Disponível em: <http://www.a12.com/formacao/detalhes/historia-dos-concilio-gerais-da-igreja>, acesso: 24/05/2016.

tornaram fugitivos por discordarem veementemente de algumas das práticas religiosas cometidas pelo próprio clero da Igreja, A mesmo estava com a autoridade interpretativa das sagradas escrituras, e sempre a utilizava ao seu próprio prazer, a imoralidade dos líderes da igreja de Roma também despertava o desejo de mudança de alguns monges e doutores da Igreja (FONTANA, 2005).

Segundo o autor (2005, p, 113), em 1500 houve um dos eventos mais importantes de toda a história da Igreja, a chamada reforma protestante, reforma porque os líderes não tinham o interesse de se fazer guerra contra a Igreja, mas de reformá-la, fazendo com que o ensino iniciado pelos apóstolos e pessoas mais comuns voltasse a ser propagado; e protestante, porque na prática era um protesto contra a imoralidade dos monges e líderes da Igreja e autenticada pelo Papa. Os protestantes principais foram o Lutero e Calvino, ambos estudiosos na área Teológica, que ensinavam a fidelidade á Bíblia.

Fontana discorre:

Salvação pela fé, e não pelas obras ou pelos sacramentos. (está criticada por oferecer a salvação por meio de indulgências) Fundamentação na Bíblia e não na tradição. Reforma na organização da Igreja. Crítica ao comportamento eclesiástico da época (FONTANA, HÉRCULES PLUTÃO, 2005, p.113).

Notoriamente, a reforma foi um avanço imensurável para a Teologia Cristã. Em 1517, Lutero escreveu 95 teses teológicas criticando a Igreja e o Papa, e logo em seguida as publicou e todas as pessoas puderam saber do que realmente se tratava a reforma, já que a Igreja era detentora da Interpretação Bíblica e a parte mais simples da população sequer tinha contato com a bíblia, todo o conhecimento era transmitido pela igreja (FONTANA, 2005).

João Calvino tinha em sua base teológica, a propagação do evangelho puro e bíblico, sem tradições que impediria o crescimento desse mesmo evangelho, e na visão dele, todos os protagonistas da reforma e posteriormente os novos membros teriam apenas que admitir que Cristo seja o redentor e não através de indulgências. Parker (1956) afirma que se realmente a pessoa deseja fazer parte da igreja de Cristo, não é necessariamente muita coisa, mas apenas confiar que ele é o messias e o redentor da humanidade, e que cada um também ofereça a oportunidade para o próximo, considerando que Ele é suficiente para Salvar a todos.

Martinho Lutero combateu veementemente o dogma católico da salvação pelas indulgências e a degradação moral do alto clero da igreja, às 95 teses de Lutero sem dúvida era uma fonte de conhecimento teológico e inspirou milhares de ministérios a seguir sua teologia e praticar seus ensinamentos.

Sobre Lutero o Professor de História, Vianna escreve:

[...] Portanto, não se tratava de uma ação que deveria ter uma conotação individual, visto que as *disputas* eram debates que envolviam professores e estudantes. Isso explica o fato de

Lutero pedir para aqueles que não pudessem se fazer presentes à *disputa* que, ao menos, enviassem as suas opiniões por escrito para serem lidas. Afinal, segundo as regras da eloquência, as “teses” deveriam ser vistas como “pontos a serem debatidos” em uma plenária de doutos. Alexander Martins Vianna (Revista Espaço Acadêmico, 2004, Pub, nº34).²

Segundo a tradição Luterana que homenageiam a pessoa de Lutero, as 95 teses foram afixadas na porta da Igreja do castelo de Wittenberg em 31 de outubro de 1517. A data desse ato é comemorada como a data do início da reforma protestante, discorre (VIANNA, 2004). Além Lutero e Calvino, surgiram outros reformadores como: O Rei Gustavo Vasa da Suécia, 1559. Grupos Holandeses e ³Inglêses, Marinheiros Holandeses, o alemão Hans Ungrad Sonneck, que evangelizou em meio aos mulçumanos, Venceslau Budowits, Justiniano Von Welz, segundo (CORDEIRO, 2009).

Esses Líderes percorriam fronteiras, pregando o evangelho o qual eles consideravam sagrado, em poucos séculos o número de Cristãos aumentou assustadamente em decorrer da pregação protestante, influenciando Reis, Artistas, Escritores e formando líderes e congregações com a pregação do evangelho e o ensino da teologia protestante; e certamente influenciados por Lutero e Calvino.

Chaney escreve sobre Calvino:

O fato de que a glória de Deus era o motivo primordial nas primeiras missões protestantes e isto ter se tornado, mais tarde, uma parte vital do pensamento e atividades missionárias, pode ser traçado diretamente em direção a teologia de Calvino (CHANEY, 1964 pp. 36,37).

Desde que os discípulos começaram a divulgar a mensagem do evangelho, perto de 12 mil povos distintos (50% dos grupos humanos), representando um total de 3,4 bilhões de pessoas (58% da população do mundo) foram alcançados e influenciados pela teologia cristã, em diferentes dogmas e costumes e épocas (CORDEIRO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode perceber-se com as explicações supra que o crescimento do cristianismo contribuiu para o desenvolvimento de diversas culturas e contribuiu para construir a história da humanidade. É notório a influência da Teologia Cristã nas artes, cinemas, escola e outros. O desenvolvimento das doutrinas cristãs foi um marco na história religiosa mundial, as guerras e momentos turbulentos nunca foi por causa da religião cristã em si, mas por

² Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/034/34tc_lutero.htm. Acesso: 24/05/2016

causa da má compreensão das palavras de Jesus, seus seguidores iniciais percorreram fronteiras na intenção de promover a paz de espírito e divulgar as boas novas de salvação para todos os povos, como assim eles acreditavam.

A teologia cristã nunca ensinou ou incentivou qualquer tipo de guerra ou acepção de pessoas, ao contrário, incentivou a união, a fé pura e a tolerância. Acontece que o próprio ser humano se apossou de uma mensagem pura e simples e durante vários séculos protagonizou desastres e tragédias.

As doutrinas básicas da teologia cristã sempre foram bem aceitas, embora o conjunto doutrinário, talvez seja bem complexo e cada grupo religioso tem sua própria interpretação, mas a mensagem do amor ao próximo e a caridade, fazia parte da mensagem inicial propagada pelos apóstolos e por seus seguidores próximos nunca foi tão precisa, quanto nos dias atuais.

Averiguou-se também que a reforma protestante contribuiu para que a liberdade religiosa fosse uma marca do pensamento cristão, pois sem a tolerância e o respeito ao diferente a sociedade não conseguirá formar uma sociedade livre e de fato cristã. Sem sombra de dúvidas a história da igreja cristã é um marco que se confunde com toda a história moderna. Não é possível falarmos de religião, sem pelo menos destacar a importante contribuição e o legado cristão para nós hoje, legado esse que influenciou o maior número de religiões no mundo, faculdades, intelectuais e artistas de várias épocas, tanto da sociedade medieval quanto a sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

ARC (2009) **Almeida Revista e Corrigida**, SP, SBB.

VICENTINO, Cláudio. (2000) **História Geral**, SP, Editora Scipione.

STERN, David H. (2008) **Comentário Judaico do Novo Testamento**, SP, Editora Atos.

FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. (2005) **Manual do Professor**, SP, Companhia da Escola.

CHAGAS, José Roberto de Oliveira (2011) **Curso de Capacitação Teológica**, MS, Kenosis Editora.

CORDEIRO, Valmir Barbosa (2009) **Desafios Missionários Atuais**, ES, ETEMI.

VIANNA, Alexander Martins (Revista Espaço Acadêmico, 2004, Pub, nº34) disponível em http://www.espacoacademico.com.br/034/34tc_lutero.htm.

T. H. L Parker (1956) **Sermons de Isaiash's** (London, England, Lames Clarc And Co. Ltd).

Charles Chaney (1964), ***The Missionary Dynamic in the Theology of John Calvin, Reformed Review.***

Diógenes Laércio, As **Vidas de Filósofos Eminentes**, vol. 1. Século III a.C.

FONTANA, Hércules Plutão (2005) **Quem sabe? Filosofia ou Religião,ES**, Editora Ética.

JHON DRANE (1994), **A Bíblia: Fato ou Fantasia?** SP, Editora Bom Pastor.

Mayre B.C Vigna e Marcos H. Masuko (2006), **Manual de Ensino e Técnicas Avançadas**, SP, Didática Paulista.

ROBERT H. NICHOLS (2008), **História da Igreja Cristã**, SP, Editora: Cultura Crista

Yuri Vasconcelos (2004) **O Triunfo da Cruz**, SP, Revista Aventuras na História.

Guilhermina Castro Silva

Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPI;
Professora do Centro de Ensino Unificado do Piauí e professora substituta do IFPI

Wilza Gomes Reis Lopes

Doutorado em Engenharia Agrícola – UNICAMP;
Professora do Departamento de Construção Civil e Arquitetura e do Programa em
Desenvolvimento em Meio Ambiente da UFPI

RESUMO

Na década de 1970, os condomínios horizontais surgiram no Brasil como uma nova forma de morar, onde se procura fugir dos problemas causados pelo crescimento desordenado das cidades, destacando-se entre eles a falta de segurança e de qualidade de vida. O objetivo desta pesquisa foi abordar, de forma teórica, a inserção dos condomínios horizontais e dos loteamentos fechados no espaço urbano de Teresina, Piauí. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, levando como temas principais a segregação urbana, o marketing e a paisagem urbana. Foram utilizados trabalhos apresentados em artigos, livros, dissertações e teses. Como também, foi realizada uma pesquisa sobre os condomínios horizontais e dos loteamentos fechados na cidade de Teresina, Piauí. Constatou-se que esses empreendimentos são considerados uma nova forma de segregação urbana contemporânea, devido ao muro que cerca e separa a área pública do particular, casas de médio e alto padrão com área de lazer para a família, segurança privada e homogeneidade. Em Teresina, esses empreendimentos possuem características bem diferentes entre si. Em comum, destaca-se o fato de serem formas de parcelamento da propriedade privada, concebidas por um empreendedor privado, e de gestão do espaço interno por meio de estrutura de decisão condominial, submetida a normas próprias. As propagandas desses empreendimentos apresentam elementos que atraem os futuros moradores com imagens e textos que refletem os desejos e proporcionem qualidade de vida.

Palavras-chave: segregação urbana; marketing imobiliário; paisagem urbana.

INTRODUÇÃO

Os aglomerados urbanos continuam sendo fator de atração para grande número de pessoas, que procuram oportunidades de emprego, saúde e educação. No Brasil, o processo de aglomeração urbana e o crescimento das cidades vêm acompanhados de problemas como violência e poluição. Em

função desse cenário, percebe-se a busca progressiva pela melhoria da qualidade de vida em diferentes escalas desses aglomerados. A procura por lugares seguros, condições melhores de infraestrutura, áreas verdes para momentos de lazer com a família, tornam-se atrativos e valorizados pelo mercado imobiliário.

Nesse sentido, pessoas mais aquinhoadas financeiramente com vistas fugir dos problemas causados pelo desenvolvimento insustentável das cidades, procuram moradias afastadas dos centros urbanos, que ofereçam qualidade de vida e segurança como atributos principais. Assim, surgiram os condomínios residenciais fechados, enquanto uma nova proposta de moradia resultante da produção do espaço urbano e da crescente procura por uma moradia segura.

No Brasil, os condomínios horizontais fechados surgiram na década de 1970, para as classes alta e média em ascensão, com a construção do Alphaville, na cidade de São Paulo. Atualmente, são encontrados em todo território brasileiro como um novo estilo de vida, constituindo um verdadeiro “paraíso” para a especulação imobiliária (CALDEIRA, 2003).

Ademais, destaca-se que com a expansão urbana, o avanço dos condomínios fechados tem proporcionado uma nova dinâmica na forma de morar, por serem instalados em áreas periféricas urbanas, criarem uma imagem de gestão sustentável e proporcionar melhor qualidade de vida para os condôminos. Tais vantagens aliadas à segurança, presença de área verde, lazer, equipamentos, serviços, homogeneidade social e *status* são vendidas por meio de campanhas publicitárias. Esse panorama transforma a malha urbana em uma ocupação mais segregada, na qual os habitantes visam se livrar dos problemas criados pela saturação da cidade.

Com a expansão dos condomínios horizontais têm ocorrido transformações no espaço urbano. Essa nova forma de morar atrai as classes alta e média em busca, principalmente, de segurança fazendo com que ocorra a segregação social (O'NEILL, 1986; CALDEIRA, 2003; ARANTES, 2009).

Atenta-se que, além de fazerem parte de uma reestruturação do padrão residencial, esses empreendimentos são considerados produtos imobiliários, cuja configuração socioespacial propicia novas relações socioespaciais. Percebe-se que o mercado imobiliário se diferencia com a inovação no produto habitacional e com a existência de uma demanda solvável, valorizando o empreendimento. Com isso, favorece-se uma mudança do uso do solo e um novo padrão de moradia, que é explorado pelo mercado imobiliário e pela especulação imobiliária.

As pessoas que viviam em condomínios fechados não chegavam a 500.000 em 1995, sendo que em 2000 chegou a um milhão de pessoas (ZAKABI, 2002). O número desses empreendimentos vem crescendo significativamente aquecendo o mercado de habitação, fazendo com que ocorram transformações no espaço urbano atraindo grupos sociais de poder aquisitivo o que favorece a segregação socioespacial.

Há muitas discussões sobre o que a expansão dos condomínios horizontais fechados provoca no espaço urbano, como a sua origem, as causas e as consequências, tais como segregação, especulação imobiliária, fragmentação, territorialidade, espaço público e privado, alteração na paisagem urbana entre outras. Apesar de existirem pesquisas sobre a segregação espacial e mercado imobiliária em Teresina, elas se concentraram na Zona Leste de Teresina. Por isso, essa pesquisa se propõe em abordar, de forma teórica, a inserção dos condomínios horizontais e dos loteamentos fechados no espaço urbano de Teresina, Piauí.

Para a realização dessa pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com uma abordagem teórica sobre condomínios horizontais e loteamentos fechados, segregação urbana, especulação imobiliária, estratégias de marketing e paisagem urbana, visando contextualizar o tema que subsidiaram as discussões da pesquisa. Foram utilizados trabalhos apresentados em artigos, livros, dissertações e teses. Como também, foi realizada uma pesquisa sobre os condomínios horizontais e dos loteamentos fechados na cidade de Teresina, Piauí.

REVISÃO DE LITERATURA

Histórico e evolução dos condomínios horizontais fechados

Quando se pensa na origem histórica dos condomínios fechados, associam-se as cidades muradas na Idade Média que tinham a finalidade de proteção dos grupos residentes e não de instituir barreiras físicas entre os mesmos, tornando-se as primeiras comunidades fechadas. Com o passar dos anos, as cidades fortificadas passaram a ter um caráter social através da segregação de grupos sociais (CRUZ, 2003).

Para Raposo (2008), os antecedentes dos condomínios horizontais fechados se dão no século XVII, em Londres, com as praças residenciais britânicas, baseado nas pesquisas de Lawrence¹, onde o público tinha acesso a esses espaços, mas estavam sujeitos a congestionamento, atividades comerciais, prostituição etc. No século XVIII, há uma efetividade da privatização dessas praças estabelecendo o *countryside*, onde o proprietário alugava a terceiros (especuladores ou residentes), controlando a utilização da praça e os arrendatários eram obrigados a cumprir as suas determinações, provendo a segregação social, com a ascensão da burguesia e o avanço do capitalismo, e a segregação espacial.

Viver cercado por muros, visando proteção é uma ideia que remonta às cidades medievais, lembrado por Le Goff (1992), Raposo (2008) e Marx (1980), que afirmam que as cidades medievais eram cercadas por muralhas, visando proporcionar segurança para as pessoas contra perigos exteriores e

¹ LAWRENCE, Henri W. The greening of the squares of London: transformation of urban landscapes and ideals. In: **Annals of the Association of American Geographers**, v. 83, n. 1, 1993, p. 90-118.

impedir a entrada de inimigos. Cruz (2003, p. 165) concorda com Raposo (2008) que origem dos atuais condomínios horizontais, está nas praças residenciais privadas, do século XVIII, já que as fortalezas, cidades e vilas muradas não “consistem em enclaves urbanos no sentido semelhante aos das atuais comunidades fechadas”.

No entanto, ressalta-se que, historicamente, o condomínio fechado surgiu depois da Segunda Guerra Mundial com o planejamento urbano realizado, inicialmente, nos subúrbios norte-americanos resultando, segundo Frúgoli Júnior (1995, p. 87), “numa ‘atomização’ da cidade e em espaços marcados pela ausência de uma vitalidade de relações sociais públicas, como aquelas encontradas nos centros urbanos”. O autor salienta, ainda, que os condomínios fechados criam um espaço à parte na cidade, que é “diferenciado e protegido da dinâmica metropolitana em seu conjunto, com uma nítida seletividade social”.

O condomínio fechado surgiu com o planejamento urbano realizado, inicialmente, nos subúrbios norte-americanos resultando em uma cidade com espaços marcados pela ausência de relações sociais públicas, protegido da dinâmica metropolitana com seletividade social (FRÚGOLI JÚNIOR, 1995; BLAKELY; SNYDER, 1997).

Esse processo de morar em condomínio fechado teve início nos Estados Unidos das Américas (EUA), no final do século XIX, onde os moradores queriam se isolar dos problemas causados pelo crescimento da industrialização, favorecendo, dessa forma, a expansão desses empreendimentos no mercado de habitação, especialmente nas áreas que estavam sendo urbanizadas (LE GOIX, 2005; BLAKELY; SNYDER, 1997).

Na década de 1970, os condomínios fechados surgem no Brasil com o Alphaville em São Paulo (CALDEIRA, 2003). Hoje, esses empreendimentos estão presentes em todo território brasileiro com áreas e infraestrutura interna diferente.

Esses empreendimentos apresentam vantagens em relação a outras áreas urbanas como segurança, amenidades sociais e naturais e valorização do solo. Como impactos negativos têm-se, entre outros, a segregação e exclusão socioespacial, privatização do espaço público, fragmentação e segmentação do tecido urbano, além do enfraquecimento do poder público, em função da privatização dos serviços públicos (BARCELLOS; MAMMARELLA, 2007; CALDEIRA, 2003).

O medo, a violência e a falta de segurança são os principais motivos que levam a escolha por esse tipo de moradia caracterizada pelos muros altos e segurança própria (LEVY, 2010; LOPES; MONTEIRO, 2009; UEDA, 2005; CALDEIRA, 2003; BLAKELY; SNYDER, 1997). A segurança privada presente nos condomínios é o principal motivo para a escolha desses empreendimentos, onde são colocados nas campanhas publicitárias de todos os anúncios.

Tendo em vista os condomínios horizontais fechados se conformarem como uma nova proposta de moradia com qualidade, foram realizados diversos estudos em diferentes países. Blakely e Snyder (1997), em

investigação sobre os *gated communities*, identificou que os Estados Unidos abrigavam aproximadamente três milhões desse tipo de habitação em meados da década de 1990, as quais se distinguiram em três categorias: estilo, prestígio e segurança, que serviam os mercados específicos. Asseverou ainda, que os *gated communities* podiam encerrar uma combinação das categorias. Quanto ao estilo de vida (*lifestyle communities*) essas comunidades dispõem de portão de entrada, atividades de lazer e equipamentos diversos, como exemplo temos as comunidades para reformados (destinadas à classe média alta que procuram lazer associado à moradia), comunidades de lazer e golfe e as cidades novas do subúrbio que são fechadas e muradas, tornando-se um fenômeno novo; quanto ao prestígio (*prestige communities*) que conferem um status social destinadas a executivos, gestores e profissionais de sucesso; e a terceira categoria é a comunidade de zona de segurança (*security zone communities*) que apresentam portões por força exterior consideradas ameaçadoras, como a violência.

Na pesquisa realizada por Le Goix (2004) em Los Angeles, nos EUA, sobre os impactos socioeconômico, étnico e como a parceria público/privado atua no fornecimento de infraestrutura urbana local e aumenta segregação, foi revelado que, predominantemente, os condomínios fechados se situam na periferia urbana, ou seja, no interior de uma zona de homogeneidade de padrões étnicos, as quais, em geral, definem os limites municipais. A relação entre esses empreendimentos e os poderes públicos é bastante cordial porque favorecem o desenvolvimento das comunidades fechadas, uma vez que aqueles que constroem o condomínio, praticamente, sem custos públicos com exceção da infraestrutura, o que os tornam desejáveis para os governos locais. A expansão dos condomínios fechados aumenta a segregação definindo territórios muito homogêneos, sendo que essa segregação faz parte de um processo de produção do espaço urbano feita por estratégias privadas e estratégias públicas que supõe o envolvimento de políticas públicas com o estabelecimento da segregação.

O estudo de Atkinson e Flint (2004), na Inglaterra, a respeito da localização, das características dos *gated communities* e dos detalhes da integração relativa dos residentes, exprimiu que a segregação residencial é um padrão dinâmico de separação que vai além do lugar de residência, ou seja, que os *gated communities* parecem fornecer um exemplo extremo de tentativas mais comuns de outros grupos sociais para isolar contra risco percebido e encontros indesejados. Dessa forma, explicaram, em primeiro lugar, que esses empreendimentos podem ter aspectos simbólicos fortes ligados ao medo da criminalidade, de futuras mudanças negativas na cidade e das relações sociais públicas. E, em segundo lugar, que os condomínios fechados estão sendo incrementados em um momento em que as prescrições de política urbana avançam rumo ao desenvolvimento e intervenções, promovendo a sustentabilidade baseada no uso misto, espaços públicos revitalizados e ambientes que promovam contato, tolerância e engajamento político social.

Raposo (2008), em análise realizada em Portugal, constatou que o desenvolvimento desses empreendimentos foi determinado pela oferta por meio da evolução e dinâmica do mercado imobiliário. Nesse sentido, compreendeu que vários condomínios fechados são promovidos, co-promovidos ou comercializados por empresas brasileiras ou por executivos que adquiriram experiência profissional prévia no Brasil. Atribuiu, também, aos condomínios uma qualidade paradigmática que corresponde a uma paisagem singular.

Ajibola, Oloke e Ogungbemi (2011) avaliaram, na Nigéria, o impacto da propriedade residencial dos condomínios fechados sobre valores comparando o condomínio fechado Onipetesi Break e o condomínio não fechado Idi-Mangoro e sua vizinhança. O estudo revelou que a busca por segurança de vida e da propriedade é um fator importante para atrair pessoas, para ser destacado no momento da negociação da moradia. Foi constatado que imóveis residenciais são mais valorados em condomínios fechados que nos não fechados. Em termos de sustentabilidade econômica, os condomínios fechados oferecem uma boa base para melhorar o padrão e a qualidade de avaliação de imóveis residenciais. No entanto há diversas críticas tecidas contra condomínios fechados em termos da sua contribuição para a sustentabilidade ambiental.

No Brasil, os condomínios horizontais e os loteamentos fechados surgiram na década de 1970 nos municípios adjacentes de São Paulo, os quais se tornaram nessa década, consolidados para a classe alta. Nas décadas de 1980 e 1990, os empreendedores agiram como planejadores urbanos privados, evidenciando a expansão das áreas periféricas (CALDEIRA, 2003; O'NEILL, 1986).

Carvalho, George e Anthony (1997), a partir de pesquisa sobre a satisfação dos moradores do condomínio Alphaville, em São Paulo, evidenciaram como razões preponderantes para residirem no referido condomínio, a proteção e segurança sendo seguido pela aparência, qualidade da habitação e manutenção. Quanto à localização, detectou como favorabilidade a proximidade, vida comunitária e interação com os vizinhos.

Caldeira (2003) comenta, ainda, que os enclaves fortificados passaram por mudanças no decorrer dos anos, na medida em que as residências individuais perderam mercado para as residências coletivas. Ressalta-se que em São Paulo, os prédios de apartamentos foram associados a cortiços e, por isso foram sendo desvalorizados. Em função dessa configuração, as casas passaram a representar uma residência digna de *status*.

Lopes e Monteiro (2009) alicerçaram na análise a respeito dos padrões de sociabilidade dentro dos condomínios no Brasil, percebendo que os mesmos não são considerados uma comunidade, pois apesar dos moradores viverem no mesmo espaço, a socialização somente ocorre no espaço de lazer. Essa conformação expôs uma vida individualizada nos condomínios assentada numa suposta estrutura coletiva.

A investigação de Botelho (2009) sobre a contribuição do mercado imobiliário de condomínios fechados para o processo de transformação do

espaço urbano, em Uberlândia, Minas Gerais, demonstrou que a dinâmica desse empreendimento se dá pelo padrão de expansão territorial, que incorpora novas áreas ao espaço urbano, em ritmo superior ao crescimento da população. Centrado nessa prerrogativa, destacou que se multiplicou na paisagem uberlandense condomínios horizontais fechados, nos quais os agentes imobiliários, por meio de inovações mercadológicas, atraem a demanda solvável, promovendo alterações físicas em toda área onde são construídos, alterando os preços dos imóveis nas proximidades.

O estudo Levy (2010) sobre a interferência dos condomínios residenciais fechados no exercício da cidadania nos espaços públicos, registrou que esses empreendimentos ocasionam a segregação e contribuem para a degradação do espaço público das cidades.

Com base no método de avaliação da qualidade ambiental em condomínios residenciais horizontais, Valaski (2010) utilizou os princípios do planejamento da paisagem priorizando as questões ecológicas, elaborando, assim, os critérios e os parâmetros comparativos ou relativos de categorias de qualidade ambiental. Observou-se uma tendência positiva em relação à qualidade ambiental na avaliação geral, a despeito de presenciar iniciativas dos moradores como a presença do aquecedor solar. Mesmo assim, ainda há uma grande resistência na inclusão de itens que melhore a qualidade ambiental nos projetos de condomínios horizontais, e que, conseqüentemente, contribuam com a qualidade de vida dos moradores.

Para Barbosa e Costa (2011), as implicações socioespaciais, econômicas e jurídicas decorrentes da instalação de condomínios em João Pessoa (PB), induziram a transformações na morfologia urbana, tornando-a descontínua e espraiada alimentando, assim, uma crescente fragmentação territorial e social do espaço urbano e acentuando a segregação socioespacial.

Salienta-se que não obstante concordar com a análise exposta nesta investigação será considerado condomínio horizontal e loteamentos fechados áreas residenciais cercadas com segurança privada e acesso restrito, podendo possuir áreas destinadas às atividades comerciais e de lazer.

Nessa perspectiva, ratifica-se com a concepção de Rolnik (2008) e Bonduki (2004) que os condomínios horizontais e os loteamentos fechados possuem características físico-espaciais comuns como barreira física em seu entorno, acesso restrito, vigilância com sistema de segurança e porteiros que os diferenciam dos loteamentos, assentamentos, vilas operárias entre outras.

Esses empreendimentos apresentam vantagens em relação a outras áreas urbanas, como segurança, amenidades sociais, naturais e valorização do solo. E, como impactos negativos, a exclusão social, degradação do meio ambiente, distanciamento da administração municipal, devido ao isolamento das associações de moradores, enfraquecimento do poder público em função da privatização dos serviços públicos, dificuldades de mobilidade urbana, perda da vida pública, fragmentação e segmentação do tecido urbano, além da inconstitucionalidade do fechamento dos condomínios, com a privatização do espaço público. Para Barcellos e Mammarella (2007), essa privatização é

irregular e as Prefeituras não são rigorosas na fiscalização desses empreendimentos.

Koch (2008) relata que as relações existentes entre os espaços públicos e privados são alteradas pelas barreiras existentes no entorno dos condomínios, após sua implantação em áreas caracterizadas como vazios urbanos, e que essa escolha se deve em função do efeito impactante ocorrido na paisagem urbana devido à transformação na configuração dos bairros de Porto Alegre.

Neste sentido, Levy (2010) afirma que uma cidade se torna dividida quando os espaços públicos se tornam privados surgindo ilhas ou bolsões urbanos. No Quadro 1 está relacionado as nomenclaturas utilizadas na sociedade moderna para os condomínios horizontais fechados e loteamentos fechados.

QUADRO 1: Nomenclaturas dos condomínios horizontais fechados na sociedade moderna

AUTORES	NOMECLATURAS	DEFINIÇÃO
O'Neill (1986)	Condomínios exclusivos	Um conjunto de habitações quer constituído de prédios altos, multifamiliares, quer residências unifamiliares, isoladas por muros ou cercas da área imediatamente em torno, possuindo policiamento próprio, equipamentos de lazer, algumas possuindo ainda outros serviços.
Caldeira (2003)	Enclaves fortificados	Propriedade privada para uso coletivo fisicamente demarcado e isolados por muros, grades, espaços vazios e detalhes arquitetônicos, autônomos, independentes do seu entorno, que podem ser situados praticamente em qualquer lugar.
Medeiros; Valadão Júnior; Ferreira (2008)	Guetos de alto luxo	Espaço social em que a atualização humana ocorre por intermédio do convívio com pessoas de mesma classe social, mesma capacidade de consumo, renda e que possuem as mesmas inquietações em relação à segurança, à qualidade de vida, à infraestrutura, à privacidade.

Fonte: O'Neill (1986, p. 67); Caldeira (2003, p. 258-259); Medeiros; Valadão Júnior; Ferreira (2008, p. 4)

No Brasil há uma discussão jurídica sobre os condomínios horizontais fechados, loteamentos fechados e loteamentos devido à divergência no entendimento. O condomínio horizontal fechado surge como nova espécie de loteamento, um produto híbrido resultante do cruzamento do condomínio edilício (horizontal) do Art. 8º da Lei nº 4.591/64, com o parcelamento regulado pela Lei nº 6.766/79, alterada pela Lei nº 9.785/99 (OLIVEIRA, 2008).

E, no loteamento fechado há um parcelamento do solo, onde uma associação de moradores assume a administração das vias internas ao loteamento. Exprime ainda, o acesso restrito de pessoas aos espaços públicos, o que fere a Lei nº 6.766/79. Por isso, Souza (2003), realça a ausência da figura jurídica do loteamento fechado devido à restrição do acesso aos moradores.

Segundo Pinto (2004), as áreas de uso comum nos loteamentos fechados são incorporadas ao patrimônio público, tornando-se objeto de um contrato de concessão de uso entre a Prefeitura e os moradores. Silveira (2011, p. 27) esclarece que municípios não podem autorizar loteamentos fechados porque esses empreendimentos juridicamente não existem, constituindo “uma distorção e uma deformação de duas instituições jurídicas: do aproveitamento condominial de espaço e do loteamento ou do desmembramento [...]”.

Honda (2008) resume essa discussão explicando que nos loteamentos fechados há subdivisão de uma gleba em lotes, enquanto nos condomínios horizontais fechados a gleba é indivisível não podendo ser desmembrada em lotes. Em Teresina, a lei complementar 3.561/2006, contempla no capítulo XII o parcelamento para condomínios e loteamentos fechados, que é destinado “à implantação de edificações, assentadas em um ou mais lotes, dispondo de espaços de uso comum, caracterizado como bens em condomínio”. E, para a sua implantação é necessário a “permissão do poder público, de fechamento de quadras de parcelamentos tradicionais” (TERESINA, 2006, Art. 83, §1, 2º§2º).

O surgimento dos condomínios horizontais em Teresina foi em 1997, com o Condomínio Residencial Jardins de Fátima, situado na Zona Leste, onde há área disponível, preço, acesso, serviços essenciais e está em uma zona de crescimento imobiliário. Em 2015, havia em Teresina 59 condomínios horizontais fechados, sendo que 43 estão situados na Zona Leste, 9 na Zona Sudeste, 6 na Zona Sul e 1 na Zona Norte (SILVA *et al.*, 2015). A maioria desses empreendimentos está sendo instalados nas áreas periféricas urbanas com a promessa de uma melhor qualidade de vida para seus moradores, onde as campanhas publicitárias oferecem segurança, área verde e de lazer, equipamentos, serviços, homogeneidade social e *status*, favorecendo a segregação socioespacial.

A expansão dos condomínios horizontais e loteamentos fechados ocorreu devido a atuação dos atores imobiliários, que de certa forma, favoreceu a segregação socioespacial não só na Zona Leste, mas na capital teresinense, expandindo-se para os demais municípios do Estado do Piauí.

Segregação urbana

A segregação está relacionada com a etnia, religião, nacionalidade, classe social dentro da área urbana. Mas para esta pesquisa será focado a segregação socioeconômica proporcionada pela escolha de morar em condomínios horizontais fechados.

Os primeiros indícios da segregação socioespacial foram às praças britânicas que apresentavam características das comunidades fechadas com a separação física e privacidade de uso (CRUZ, 2003). Em 1726 surgiu a primeira praça privatizada e mais aristocrática de Londres a St. James's Square, seguidas das clausuras das praças de Lincoln's Inn Fields (1735), Red Lion Square (1736), Golden Square (1750), Berkeley Square (1766), Grosvenor Square (1774) (LAWRENCE, 1993 apud PEREIRA, 2010).

O século XIX foi caracterizado pela má condição de vida dos desfavorecidos e pelas epidemias e doenças onde os espaços abertos (praças, jardins e parques) foram construídos e associados à qualidade de vida urbana constituindo um direito de todos. Com isso, as praças residenciais deixaram de "constituir um modelo de produção urbana em Londres" (CRUZ, 2003, p. 167).

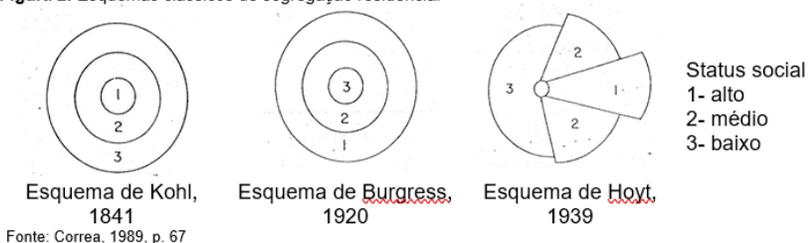
Em 1830, na Inglaterra, surgiu o subúrbio romântico planejado anglo-americano que foi exportada, como modelo, para os territórios norte-americanos como um "produto imobiliário definido, assim como a um tipo único de segregação" (RAPOSO, 2008, p.119). Pereira (2010) conclui que inicialmente essas áreas tinham o acesso livre e como passar dos anos se tornaram áreas com o acesso restrito, fortalecendo o processo de segregação entre as classes sociais.

No século V a.C., Híppodamo de Mileto propôs um modelo urbano onde havia uma separação nas classes sociais composta de artesãos, de agricultores e de guerreiros (BENÉVOLO, 1993). Na Idade Média, as cidades cercadas tinham a função de servir como barreira contra os invasores, mas também havia uma separação de classes sociais.

Segundo D'Ottaviano (2006), a partir da Revolução Industrial, o espaço urbano ocidental apresentou uma segregação por classe social ou etnia. O autor conclui que a segregação espacial nas cidades contemporâneas se dá por zonas fechadas, que podem ser caracterizadas pelos guetos (caracterizada pela raça) e pelos enclaves (ocorre voluntariamente, baseado principalmente ao *status*).

Os padrões espaciais de segregação começaram a serem formulados a partir do século XIX (Figura 2). O primeiro padrão foi proposto pelo geógrafo alemão J. G. Kohl, em 1841, que generalizou os grupos sociais estavam distribuídos na cidade pré-industrial. Neste modelo a segregação é marcada com a presença da elite nas áreas centrais devido à presença e acesso às instituições mais importantes da cidade e da população pobre na periferia. O segundo esquema foi formulado por E. W. Burgess aponta que, já que a elite estava ocupando as áreas periféricas da cidade onde havia amenidades, enquanto o centro se tornava a área residencial da população pobre, havendo uma desvalorização da mesma. O economista norte-americano Hoyt, em seu modelo de segregação residencial, assume um padrão setorial onde a elite está presente em locais aprazíveis, com amenidade cercada por setores de médio status (CORREA, 1989).

Figura 2: Esquemas clássicos de segregação residencial



Ressalta-se que os condomínios horizontais fechados fazem parte de uma reestruturação do padrão residencial, por isso são considerados produto imobiliário e uma configuração socioespacial que propicia novas relações socioespaciais. Sendo assim, tais empreendimentos estão localizados em áreas com amenidades, que contribuem positivamente para a satisfação das pessoas, as quais são valorizadas em campanhas publicitárias.

Para Correa (1989) e Villaça (2001) e, a segregação está associada à distância física entre grupos sociais, no qual o fator central é a escala geográfica por meio do centro-periferia *versus* padrão fragmentado. Com base nessa concepção, reconhecem a segregação como processos de áreas de exclusão social, decorrente do mercado imobiliário, da política urbana e serviços privatizados.

Na Europa e, posteriormente, no Brasil algumas empresas construíram casas para abrigar os operários com infraestrutura que contribuía na relação patrão-operário. No Brasil, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, existiam duas modalidades de vilas operárias em cidades: a vila operária de empresa e a vila operária particular. A vila operária de empresa patrocinava o assentamento habitacional para os funcionários, que possuía características semelhantes aos espaços urbanos se confundindo com os mesmos, sendo denominadas de vilas-cidadelas onde se encontravam equipamentos coletivos como escolas, igrejas, enfermarias, clubes, pequenos comércios. Já a vila operária particular era promovida pela iniciativa privada, construída visando o aluguel (BONDUKI, 2004).

A segregação separa e isola as pessoas de diversas formas como consequência das diferenças entre as classes sociais, culturais, características étnicas, residencial entre outras. De acordo com Villaça (2001, p. 142), segregação é a diferencia de classes ou camadas sociais que “tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões ou conjuntos de bairros da metrópole”. Entende-se que a segregação urbana data da antiguidade com a formação de gueto, que é sinônimo de exclusão, e tem a conotação de homogeneização e heterogeneização de grupos no espaço (NEGRI, 2008).

Em virtude dessa realidade, a Escola de Chicago, também conhecida como Escola de Ecologia Humana, conformou-se como base para as pesquisas relacionadas a questões urbanas, por meio do uso da metodologia

do Darwinismo Social (NEGRI, 2008; MENDONZA, 2005; FRÚGOLI JÚNIOR, 2005).

Em consonância com Mendonza (2005), no Brasil, a Sociologia da Escola de Chicago influenciou os campos das relações raciais e estudos de comunidade e na cidade, haja vista que a sociologia urbana está focada nos aspectos da vida social e no desenvolvimento e na interação do ser humano numa sociedade urbanizada.

No Brasil, a segregação mais evidente é a socioeconômica, na qual as classes sociais se distribuem de forma desigual no espaço urbano. Evidenciam que esse contexto se torna evidente com a ordem de mercado que relaciona a estrutura socioespacial e a dinâmica imobiliária (MEDEIROS; VALADÃO JÚNIOR; FERREIRA, 2008; NEGRI, 2008). O mercado imobiliário também faz com que ocorra a segregação quando trabalha com a distribuição espacial das classes sociais em determinadas zonas urbanas que são favorecidas por amenidades.

Dessa forma, patenteia-se que os problemas começaram com a criação da Lei de Terras de 1850, que estabeleceu restrições ao acesso da terra para as camadas de renda mais baixa, além de transformar a terra, em uma mercadoria. Nesse sentido, compreendem que a Lei de seletividade na ocupação do espaço urbano, por meio da segregação espacial por classe social, que caracteriza até hoje as cidades brasileiras (MARX, 1980; BRASIL, 1850).

Logo, para Negri (2008) a segregação é um fator de divisão de classes no espaço urbano e um instrumento de controle desse espaço. E para Levy (2010), a segregação urbana é um reflexo da desigualdade social em decorrência da urbanização em países menos desenvolvidos, como Ásia e África. Para Raposo (2008) a emergência dos condomínios fechados está associada ao contexto de crime e violência extrema ou à degradação das condições de vida locais, favorecendo a procura por lugares seguros e protegidos dos problemas urbanos. Alicerçado nessa configuração, entende-se que a segregação é um processo em que predomina a homogeneidade social concentrada em uma mesma área, distanciando-se, assim, das demais classes sociais.

Destarte, tais empreendimentos devem localizar-se em áreas afastadas dos centros urbanos. Porém, aparentemente contraditório devem ser urbanizadas e isoladas do seu entorno, com o uso restrito aos moradores.

Para Barcellos e Mammarella (2007), a segregação é uma consequência social imposta pelo mercado e que morar nesses condomínios e loteamentos fechados tem como objetivo o viver bem, o *status* e o afastamento dos problemas urbanos que é bastante enfatizada no marketing. Segundo Caldeira (2003), a autosegregação da classe alta, ocorre mediante o novo padrão de organização espacial nas metrópoles e cidades médias brasileiras que se intensifica nas periferias. Inclusive, destaca-se que a acentuação da segregação decorre da legalização para instalação de condomínios fechados pelo Estado e pelo Município.

Nessa perspectiva, ressalta-se que os *gated communities* nos Estados Unidos e os condomínios horizontais no Brasil representam o declínio da convivência das diversas classes sociais, pois esses espaços são frequentados por classes homogêneas, evidenciando, assim, a fragmentação social (BONDUKI, 2004; CALDEIRA, 2003; BLAKELY; SNYDER, 1997).

As pesquisas sobre segregação urbana em Teresina tiveram início com Abreu (1983) que enfocou o crescimento da Zona Leste da cidade. A autora constatou que o surgimento da Zona Leste se deu de forma setorial, ou seja, voltada para fora o centro, atraindo os moradores da área central por apresentar amenidades, espaços amplos e uma vizinhança com características socioeconômicas semelhantes. Com isso, a Zona Leste apresenta características de segregação por apresentar uma população predominantemente elitista presentes nos bairros Jockey Club, Fátima, Campus Universitário, Planalto Ininga, Esplanada Florestal (atual Horto Florestal) e São Cristóvão.

Façanha (1998) analisou os processos espaciais em Teresina revelando os agentes sociais produtores desse espaço. O autor constatou que até 1995 a segregação residencial de alto *status* estava nos bairros Jóquei, Fátima e Ininga considerados espaços privilegiados para a reprodução social da população elitizada.

Lima (2002) analisou a atividade de promoção imobiliária em Teresina, no período de 1984 a 1999, através da caracterização da produção imobiliária nesse período, através de um levantamento censitário dos imóveis produzidos. Evidenciou-se que a atividade de promoção imobiliária em Teresina segue a mesma lógica do mercado (lucro), como nas outras capitais, a cidade é dividida nas áreas dos ricos (objeto de sua atuação) e as áreas dos pobres. Constatou-se, também, na pesquisa que a segregação social é o fenômeno mais visível decorrente desse modelo.

Castelo Branco (2012), em sua tese buscou explicar o processo de segregação socioespacial existente em bairros da Zona Leste de Teresina identificando as contribuições dos agentes do mercado imobiliário e do Poder Público. A pesquisa utilizou a base analítica do método regressivo-progressivo formulado por Henri Lefèbvre com marcos temporais no início da década de 1950 até os dias atuais que possam ter contribuído para a evolução da autosegregação da Zona Leste. A ocupação e consolidação dos bairros elitizados da Zona Leste se deram pela ação coordenada do capital, através dos agentes do mercado imobiliário e do Estado através das linhas de financiamento habitacional, da infraestrutura urbana e como legitimador do processo.

Observa-se que as pesquisas sobre segregação abordam, exclusivamente, a alguns bairros Zona Leste de Teresina por ter sido uma área destinada para os antigos moradores da área central. Nessa mesma área também há áreas ocupadas por pessoas de baixa renda apresentando problemas urbanos como a falta de infraestrutura e serviços públicos.

Marketing imobiliário e a paisagem urbana

É nas cidades que estão concentradas as áreas construídas para suprirem as necessidades básicas do contingente humano e à medida que as cidades se desenvolvem para acompanhar o incremento da população urbana, como a moradia. Segundo Landim (2004, p. 25), as cidades podem ser encaradas como um “conjunto de imagens, ou como unidade estatística e espacial”.

A produção da moradia se vincula à questão fundiária por meio do acesso e disponibilidade de terra, propriedade privada e a valorização da terra. Em conformidade com Negri (2008) e Rodrigues (2003), a Lei de Terras iniciou o processo de concentração da terra pela classe dominante, pois ao torná-la uma mercadoria, reconhecia como propriedade privada, apta a valorizar-se.

Por consequente, o espaço urbano ao se modificar, provoca o surgimento de novos espaços que refletem a fragmentação e a segregação urbana, como polos de inovação, centros financeiros especializados, bairros planejados e condomínios fechados, os quais são conformados pela privatização, oriundos da especulação imobiliária e do capital financeiro (LEVY, 2010; GRANT; MITTELSTEADT, 2004).

Assentado nessa realidade exprime que a fragmentação social se dá por meio da apropriação do território urbano por intermediação do mercado imobiliário (BARCELLOS; MAMMARELLA, 2007). Quando o Estado transfere para os atores privados o papel de gestor e planejador do espaço urbano favorece a crescente lógica do mercado imobiliário na produção e reprodução urbana (CARVALHO; CORSO-PEREIRA, 2013).

No Brasil, os incorporadores utilizam o marketing para os lançamentos imobiliários que estão na planta e oferecem produtos diferenciados. Assim, os potenciais compradores são influenciados pela necessidade de mais espaço, localização, atributos hedônicos (áreas de lazer, vagas para automóveis, aposentos mais espaçosos, uma construção mais recente), por maior capacidade de comprometimento de renda familiar e pela disponibilidade no mercado de ofertas que atendam a essas necessidades em um nível aceitável (ROZENBAUM; MACEDO-SOARES, 2007). Portanto, a imagem dos condomínios horizontais e loteamentos fechados são vendidos nas campanhas publicitárias, geralmente, vincula-se a um local seguro, com espaços livres de uso comum, presença de área verde e de lazer, de equipamentos e serviços, os quais expressam a homogeneidade social e o *status*.

A associação da natureza presente nas cidades e a especulação imobiliária se deram no início do século XIX, “com a construção de jardins e parques pelos agentes imobiliários tendo como objetivo a valorização dos loteamentos e das edificações construídas no entorno” (HENRIQUE, 2009, p.125). No século XX, na década de 1970, a aceleração dos processos de urbanização modificou a paisagem urbana e a sociedade foi se adequando ao espaço urbano, em que se encontrava inserida. Com isso, a expansão dos

condomínios horizontais e loteamentos fechados se evidenciaram na (re)configuração da paisagem urbana.

O homem só se interessa pela paisagem porque faz parte dela, vive e são limitados por ela e a modificam, selecionando apenas aquelas qualidades da paisagem que são e possam ser úteis, e a sua transformação afeta os elementos naturais que são responsáveis pelo conforto ambiental do espaço urbano (SAUER, 2004; LIMA NETO *et al.*, 2007). Os empreendimentos imobiliários utilizam do simbolismo da natureza, relacionando o verde a mais um produto veiculado no marketing.

Logo, o marketing relaciona os condomínios a um novo estilo de vida, no qual a necessidade dos potenciais consumidores é atendida com espaço exclusivo de prazer (BARBOSA; COSTA, 2011; CALDEIRA, 2003). A proliferação de residências em áreas afastadas das cidades vincula-se ao contato mais intenso com a natureza e a partir dessa percepção as imobiliárias vendem a imagem dos condomínios horizontais como uma paisagem urbana e uma moradia ideal, em relação à localização, segurança, vizinhança, lazer, serviços, com o conceito de comunidade e unidade de vizinhança (VALASKI, 2010; BARCELLOS; MAMMARELLA, 2007; QUEVEDO NETO; LOMBARDO, 2006). Mas impulsionamento das atividades econômicas através do crescimento do comércio atende aos novos padrões de consumo, formando-se em centralidade subcentros desdobrados em função da ocupação residencial. (WASSALL; SCHICCHI, 2011).

Os condomínios horizontais e os loteamentos fechados têm sua implantação planejada atribuindo, assim, uma imagem de sustentabilidade que agrega valor a essa condição quando associada às áreas verdes, aos parques e as áreas de preservação existentes próximas aos empreendimentos. E os moradores tentam resgatar a sociabilidade e o contato com os vizinhos, a tranquilidade e a melhor qualidade de vida (ARANTES, 2009; TAVARES, 2009; SPOSITO, 2003).

Por ser um empreendimento planejado, o mercado visualiza o potencial dessas áreas para atraírem o mercado consumidor. Para Hermann e Haddad (2005), a escolha de moradia engloba o que existe dentro do condomínio e a interferência da vizinhança do entorno na qualidade do imóvel o que afeta no valor de locação.

Ademais, acrescenta-se que após a construção dos condomínios, são criadas áreas para valorizar as áreas do entorno. Como exemplo, apresenta-se, em Teresina, o Condomínio Aldebaran Ville, cujo lançamento induziu a duplicação da Avenida Kennedy que dá acesso ao condomínio, o que além de valorizar toda a região incentiva à implantação de estrutura de serviços, centros comerciais, hospitais, clínicas, instituições de ensino e de casas noturnas.

Araújo (2009) pesquisou como os agentes sociais de Juiz de Fora (MG) podem organizar e transformar o espaço urbano, com a expansão dos condomínios residenciais horizontais e suas paisagens de acordo com seus interesses. Foi comprovado que os agentes, no sistema capitalista, transformam o espaço e a paisagem de acordo com a lógica de mercado, e

que as transformações na paisagem natural podem valorizar a área criando uma especulação imobiliária no local e atraindo consumidores desse espaço.

A paisagem urbana é composta da massa construída e dos espaços livres de edificação, estando à qualidade paisagística de uma cidade diretamente relacionada ao equilíbrio entre estes dois componentes e a qualidade individual de cada um deles. Assim, a paisagem é constituída pelo espaço físico natural e ambiente construído, movimentos e relações humanas.

CONCLUSÃO

Os condomínios horizontais e loteamentos fechados estão presentes nas cidades brasileiras, sendo consideradas como um novo modo de morar, onde as pessoas estão deixando os apartamentos pelas casas. Os condomínios verticais estão na malha urbana e oferecerem segurança, sendo que os condomínios horizontais e loteamentos fechados geralmente estão presentes nas áreas afastadas dos centros urbanos e oferecem uma melhor qualidade de vida, com a presença de área verde e lazer que são expostas em anúncios publicitários.

Apesar de possuírem características diferentes, esses empreendimentos representam uma forma de se distanciarem das diferenças socioeconômicas, é considerada uma nova forma de segregação urbana contemporânea, devido ao muro que cerca e separa a área pública do particular, casas de médio e alto padrão com área de lazer para a família, segurança privada e homogeneidade. Em Teresina, os condomínios horizontais representam uma forma de moradia e qualidade de vida melhor que a gestão pública oferece nas cidades, diferenciando-se dos demais e igualando-se com seus iguais.

Pesquisas sobre o tema abordado neste trabalho deve ser realizada nas regiões brasileiras proporcionando, assim, uma visão geral de como a implantação desses empreendimentos habitacionais estão atuando e modificando o espaço urbano, principalmente no que se refere a segregação socioespacial, a modificação da paisagem e na atuação do marketing atualmente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Irlane Gonçalves de. **O crescimento da Zona Leste de Teresina – um caso de segregação?** 1983, 109 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Geociências. 1983.

AJIBOLA, Mayowa Olusola; OLOKE, O. C.; OGUNGBEMI, A. O. Impacts of gated communities on residential property values: a comparison of ONIPETESI estate and its neighbourhoods in IKEJA, Lagos State, Nigeria. **Journal of Sustainable Development**, Toronto (Canadá), v. 4, n. 2, p. 72-79, April 2011.

ARANTES, Rafael de A. Qualidade de vida ou fortificações: o significado dos condomínios fechados em Salvador. **Revista VeraCidade**, Salvador, Ano IV, n. 14, março, p. 1-12, 2009.

ARAÚJO, Cristina Cunha de. **Trilhas e estradas: a formação dos bairros Fátima e Jockey Clube (1960-1980)**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, 2009.

ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Fortress UK? Gated communities, the spatial revolt of the elites and time–space trajectories of segregation. **Housing Studies**, v. 19, n.6, p. 875–892, nov. 2004.

BARBOSA, Adauto G.; COSTA, Ademir A. da. Implicações socioespaciais, econômicas e jurídicas em condomínios fechados horizontais. **Mercator**, Fortaleza, v. 10, n. 21 jan./abr., p. 49-61, 2011.

BARBOSA, Liriane Gonçalves *et al.* Análise do processo de verticalização da cidade de Teresina - Piauí de 1970 a 2010. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 62, Natal, 2010. **Anais...** Natal: UFRN, v. 1. p. 1-1, 2010.

BARCELLOS, Tanya M. de; MAMMARELLA, Rosetta. **O significado dos condomínios fechados no processo de segregação espacial nas metrópoles**. Secretaria do Planejamento e Gestão, Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2007 (Texto para discussão, n. 19).

BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
BLAKELY, Edward James; SNYDER, Mary Gail. **Fortress America: gated communities in the United States**. Washington: Brookings Institution Press, 1997.

BONDUKI, Nabil Georges. **Origens da habitação operária no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 2004

BOTELHO, Diego Nogueira. Os agentes imobiliários e as transformações intra-urbanas: o caso dos condomínios horizontais fechados em Uberlândia, **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 32, p. 138-153, dez. 2009.

BRASIL. **Lei 601**, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 01 jan. 2022.

CALDEIRA, Teresa Pires. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp/Editora 34, 2003.

CARVALHO, Inaiá de; CORSO-PEREIRA, Gilberto. A cidade como negócio. **EURE**, Santiago, v.39, n.118, set. 2013.

CARVALHO, Máyra; GEORGE, R. Varkki; ANTONY, Kathryn H. Residential satisfaction in condominiums exclusivos (gate-guarded neighborhoods) in Brazil. **Environment and behavior**, v. 29, n. 6, p. 734-768, nov.1997.

CASTELO BRANCO, Antonio Frederico Vilarinho. **A ação do estado e do mercado imobiliário no processo de segregação socioespacial em bairros da zona leste de Teresina**. 2012,190 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, São Paulo, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

CRUZ, Sara Santos. **Fragmentos Utópicos na cidade caótica: condomínios fechados no Grande Porto**. 183 f. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Faculdade do Porto. Faculdade de Engenharia, FEUP. 2003.

D'OTTAVIANO, Maria Camila Loffredo. Condomínios Fechados na Região Metropolitana de São Paulo: fim do modelo centro rico versus periferia pobre?. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú- MG, de 18 a 22 de setembro de 2006, p. 1-16.

FAÇANHA, Antonio Cardoso. **A evolução Urbana de Teresina: agentes, processos e formas espaciais**. Recife. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, 1998.

FRÚGULO JÚNIOR, Heitor. **São Paulo: espaços públicos e interação social**. São Paulo: Marco zero, 1995.

GRANT, Jill; MITTELSTEADT, Lindsey. Types of gated communities. **Environment and Planning B: Planning and Design**, v. 31, p. 913-930, 2004.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: EDUFBA, 2009.

HERMANN, Bruno M.; HADDAD, Eduardo A. Mercado imobiliário e amenidades urbanas. **Est. econ.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 237-269, abr./jun. 2005.

HONDA, Wilson Saburo. **Atributos que condicionam o desenvolvimento de loteamentos fechados**, 2008, 152 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - Escola da Politécnica da Universidade de São Paulo, 2008.

KOCH, Mirian Regina. Condomínios fechados: as novas configurações do urbano e a dinâmica imobiliária. **Indicadores Econômicos FEE**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-116, fev. 2008.

LANDIM, Paula da Cruz. **Desenho de paisagem urbana**: as cidades do interior paulista. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LE GOFF, Jacques. **O apogeu da cidade medieval**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LE GOIX, Renaud. Gated communities: Sprawl and social segregation in southern California. **Housing Studies**, Taylor & Francis (Routledge): SSH Titles, v. 20, n. 2, p. 323-343, 2005.

LEVY, Dan Rodrigues. Os condomínios residenciais fechados e a reconceitualização do exercício da cidadania nos espaços urbanos. **Ponto-e-vírgula 7. Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 7, p. 95-108, 2010.

LIMA, Iracilde Maria de Moura Fé. Teresina: Urbanização e meio ambiente. **Scientia et Spes**. Teresina, v.1, n. 2, 2002.

LIMA NETO, Everaldo Marques de et al. Análise das áreas verdes das praças do bairro centro e principais avenidas da cidade de Aracaju – SE. **Revista da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, Curitiba, v. 2, p. 17-33, 2007.

LOPES, Andiara Valentina de Freitas e; MONTEIRO, Circe Maria Gama. Novas faces da sociabilidade em condomínios residenciais no Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO REGIONAL, 13. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPUR, p. 1-24, 2009.

MARX, Murillo. **Cidade brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; FERREIRA, Alessandra Paulina. Condomínios horizontais: segregação do espaço social. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 11, edição 12, jan./jul. 2008.

MENDONZA, Edgar S. G. Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950). **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 440-470, jun./dez. 2005.

NEGRI, Silvio Moisés. Segregação sócio-espacial: alguns conceitos e análises. **Coletâneas do nosso tempo**, Rondonópolis, v. VII, n. 8, p. 129-153, 2008.

OLIVEIRA, Gustavo Burgos de. Loteamento, desmembramento, desdobro, loteamento fechado, condomínio geral, condomínio edifício, condomínio horizontal de lotes e condomínio urbanístico: noções básicas. **Jus Navigandi**, Florianópolis (SC), ano 13, n. 1688, p. 1-19, 2008.

O'NEILL, M. M. V. C. condomínios exclusivos: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 63-81, jan./mar. 1986.

PEREIRA, Ricardo de Castro Rabelo Garcia. **Gênese e análise da morfologia de condomínios fechados**: o caso do Concelho de Cascais. 216 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Instituto Superior Técnico. Universidade Técnica de Lisboa. 2010.

PINTO, Victor Carvalho. Condomínios horizontais e loteamentos fechados: proposta de regulamentação. **Boletim de Direito Imobiliário**, Brasília, v. 24, p. 1-6, 2004.

QUEVEDO NETO, Pedro de Souza; LOMBARDO, Magda Adelaide. Dinâmica e qualidade da paisagem na área de transição urbano-rural. **Geografia**, Rio Claro, v. 31, n. 2, p. 257-268, maio. /ago. 2006.

RAPOSO, Maria Rita. Condomínios fechados em Lisboa: paradigma e paisagem. **Análise Social**, Lisboa, Portugal, v. 43, (1º), n. 186, p. 109-131, 2008.

ROGRIGUES, Arlete Moysés. **Moradia nas cidades brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2003.

ROLNIK, Raquel. A lógica da desordem. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 2, n.13, p. 1-5, ago. 2008.

ROZENBAUM, Sérgio; MACEDO-SOARES, T. Diana L. V. A. de. Proposta para construção de um índice local de preços de imóveis a partir dos lançamentos imobiliários de condomínios residenciais. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, p. 1069-1094, nov./dez. 2007.

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

SILVA, Guilhermina Castro *et al.* Presença de condomínios horizontais e loteamentos fechados nas cidades contemporâneas: expansão e transformações do espaço urbano de Teresina, Piauí. **Geosul**, v. 30, p. 167-188, 2015.

SILVEIRA, P. F. **Condomínio fechado, associação de moradores e lei municipal**. 2011. Disponível em:

<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI126401,51045-Condominio+fechado+associacao+de+moradores+e+lei+municipal>. Acesso em: 01 jan. 2022.

SOUZA, Luiz Alberto. Condomínios residenciais e loteamentos “fechados”. **Vivercidades**, 2003. Disponível em: <<http://www.vivercidades.org.br>>. Acesso em: dez. 2011.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A cidade dentro da cidade: uma Edge City em São José do Rio Preto. **Scripta Nova** (Barcelona), Barcelona, v. VII, n. 146(045), p. 1-15, 2003.

TAVARES, Matheus A. A. **Os condomínios horizontais fechados e as transformações socioespaciais na cidade de Natal – RN**. 2005. 237 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

TERESINA. **Lei Complementar Nº 3.561**, de 20 de outubro de 2006. Dispõe sobre o parcelamento do solo urbano do Município de Teresina e dá outras providências. 2006.

UEDA, Vanda. Nuevas periferias y nuevas urbanizaciones: los condominios cerrados en la metrópoli de Porto Alegre, Brasil. In: Asociación de Geógrafos Españoles. (Org.). **La ciudad y el miedo**. Girona: Universitat de Girona, v. 1, p. 257-265, 2005.

VALASKI, Simone. Método para avaliação da qualidade ambiental em condomínios residenciais horizontais. **Revista RA'EGA**, Curitiba, n. 19, p. 139-154, 2010.

VILLAÇA, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Basil**. São Paulo: Studio Nobel/FAPESP, 2001.

ZAKABI, Rosana. Viver em Condomínio. **Revista Veja**, Editora Abril, edição 1751, ano 35, n. 19, p. 94 -101, 15 mai. 2002.

WASSALL, Letícia Jorge; SCHICCHI, Maria Cristina da Silva. Urbanização descontínua: fronteiras e novas centralidades. Estudo de caso do município de Paulínia (SP). **Arquitetura revista**, São Leopoldo (RS), v. 7, n. 1, p. 34-53, 2011.

Aldenice Contente Dias

Professora, poetisa e escritora. Possui Licenciatura em Letras- UVA
Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Língua portuguesa e Literatura- UNINTER
Pós-graduanda em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - IFAP

RESUMO

Este artigo esclarece que a prática de textos escritos requer a agilidade de conhecimentos referentes a situações de comunicação, à língua e às coisas de mundo, que são as informações que se encontram no contexto. Demonstra que há a ausência de mais práticas de textos pautadas no ensino funcionalista da língua e de docentes com mais conhecimentos da linguística textual. Aborda teorias recentes de especialistas que esmiúçam o trabalho com textos, além de refletir sobre as metodologias que estão sendo aplicadas em classe. Instiga novos métodos a professores e discentes que se interessam pelo trabalho com textos. O trabalho foi desenvolvido através de referências bibliográficas e pesquisa de campo. Apresenta grande significância para o ensino brasileiro que atualmente tem enfrentado dificuldades no desenvolvimento textual, pois muitos alunos terminam o ensino médio e ainda procuram cursinhos para “aprender redação”. Lá chegando, os ensinam as tipologias: narração, descrição e dissertação, deixando de lado os gêneros textuais que são os textos encontrados no cotidiano. Também discuti o sentido de discurso diferenciando-o de texto. Além de nortear e até mesmo ser um ponto de partida para aqueles que pensam em fazer algo diferente em sala de aula, mas que não percam de vista os objetivos e a produtividade com seus alunos. Vem meditar que o conhecimento do professor não é para ser guardado a sete chaves, mas para compartilhar. E é esse compartilhamento de conhecimentos que este artigo propõe.

Palavras-chave: reflexão; texto; ensino.

INTRODUÇÃO

Quando o ser humano realiza algo por meio de palavras, imagens ou sons, ele está produzindo textos. Assim, para o bom entendimento entre as pessoas, o homem tem a capacidade de trocar, dialogar ou discutir ideias por meio dos diferentes discursos.

Sabe-se que até por questão de sobrevivência, faz parte da natureza

humana comunicar-se. Até Deus, por meio da palavra comunicou-se com Moisés no Monte Horebe. Também a bíblia sagrada relata que no princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Então, no princípio era a Palavra, e a Palavra estava com Deus e a Palavra era Deus (BÍBLIA, 1995, p. 1216)

Com isso, conscientiza-se para o poder que a palavra ocupa no mundo. E, pautado na visão de que a comunicação só é possível por textos e que as relações humanas se firmam e se apóiam por meio da linguagem, além da dificuldade enfrentada por alunos na produção textual escrita, é que este trabalho vem proporcionar conhecimentos que mistifiquem que a prática de textos escritos requer a agilidade de conhecimentos referentes à língua, aos gêneros textuais e a coisas de mundo. E também informar que, para a aceitabilidade dos textos, a escrita deve ser fluente, eficiente e consistente. Estes são, alguns elementos indispensáveis para persuadir o leitor.

Atualmente, até por questão de tradição escolar, o processo ensino/aprendizagem está arraigado nos aspectos normativos da língua. Embora alguns educadores estejam buscando acompanhar as novas tendências da língua para posteriormente aplicarem estes conhecimentos na prática da sala de aula, mas nada acontece do dia para a noite.

No entanto, certo percentual de professores permanece no comodismo e precisam refletir que são eles que têm que iluminar o pensamento do aluno. É como o dançarino que só sabe dançar uma música e, conseqüentemente, seus alunos também aprenderão apenas um ritmo. E, em se tratando da dança estudantil, o descompasso é enorme, porque a apresentação não será apenas em um show, porém acontecerá em 200 dias letivos.

Assim sendo, poderá não haver medida governamental suficiente para mudar a posição educacional do Brasil diante de outros países que têm a sua solidez na educação.

O artigo está dividido em três capítulos. O primeiro esclarece que o ser humano interage linguisticamente na sociedade, além do dinamismo e funcionalidade da língua. Conseqüentemente promove uma reflexão no trabalho textual e, a seguir, relaciona discurso e texto, citando o que propõem os PCNs e sugere metodologias textuais.

PERSPECTIVA TEXTUAL

Devido à racionalização do homem em relação aos demais animais, torna-se fácil compreender o instrumento pelo qual executa as ações do pensamento. Para ele expressar o que pensa e sente, faz uso do presente preciosíssimo que Deus o dotou: a linguagem. Presente este com alto teor de sedução.

Por meio dela, exterioriza os seus sentimentos, realizando-os de várias maneiras. Algumas por ações amáveis e dóceis e outras, ferinas e grotescas, que são transmitidas por modalidades orais e escritas. A primeira é mais espontânea, enquanto que a segunda exige o conhecimento de

normas da língua que, neste trabalho, tem maior relevância.

No entanto, as relações humanas se mantêm e se estabelecem por intermédio da linguagem. Nelas, os indivíduos interagem linguisticamente trocando entre si os papéis de falante e ouvinte. (NEVES, 2010, p. 55).

E, como o mundo está em constantes transformações, a língua acompanha essas mudanças, uma vez que ela não é estática. Nesse sentido, Perrotti (2009, p. 71), discorre

A língua portuguesa, como todas as demais línguas, é dinâmica, sofre mudanças. Com o tempo, adquire novos termos e abandona outros, toma emprestadas algumas formas de dizer e rejeita as que não se adaptam às características. Por isso, não pode ficar numa camisa de força, embora haja algumas regras que precisam ser observadas por quem escreve, para que o texto, por sua vez, possa ser bem-aceito em qualquer situação (PERROTTI, 2009, p.71).

Para comprovar esse dinamismo da língua, basta observar que o português ao longo dos séculos passou por inúmeras transformações, como exemplo, algumas obras literárias, expressas em um português bem arcaico. Atualmente tudo parece mais rápido. Um dos motivos é a globalização. Muitas palavras que não existiam estão sendo incluídas no vocabulário, como exemplo o verbo deletar, que veio do inglês e tornou-se comum com a utilização dos computadores, que significa eliminar, apagar. E o interessante é que os usuários incorporam para a vida diária muitas dessas palavras. Veja a fala de uma mocinha ao comentar sobre um desafeto: “Deletei o safado da minha vida!” (LEITE, 2008, p. 73).

De certo modo, não se podem rejeitar certas regras gramaticais, porém tem que saber usá-las adequadamente dependendo do contexto, já que não adianta conhecê-las sem saber a sua funcionalidade e utilidade. Porque o falante tem que ter conhecimento do que possui. Para tanto, a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto. Ele é unidade com nível de expressão e nível de conteúdo. Então, deve-se priorizá-lo, porque ele é a pura gramática. Só que para isso é necessário fazer uma análise funcional, no contexto e não extrair palavras isoladas para descobrir se tais são verbos, substantivos, adjetivos ou outra classe de palavra qualquer. Desta forma, está usando-se o texto apenas como pretexto.

Porquanto, já está claro que o ensino de língua deva dar-se através de textos. Mas o problema está no modo como este ensino está sendo praticado, já que são muitas as formas de se trabalhar o mesmo.

Entre elas, veja algumas propostas do linguista Marcuschi (2008, p. 51-52) para o trabalho com base em textos

A língua em seu funcionamento autêntico e não simulado; as relações entre fala e escrita no uso real da língua; o funcionamento e a definição de categorias gramaticais; o funcionamento dos processos semânticos da língua; organização das intenções e os processos pragmáticos; a progressão temática e a organização tópica; a questão da leitura

e da compreensão; o treinamento do raciocínio e da argumentação; o estudo dos gêneros textuais, além dos problemas residuais da alfabetização (MARCUSCHI, 2008, p.51-52).

Assim, comprova-se a versatilidade de atividades que um texto proporciona. A riqueza de conhecimentos que este pode proporcionar ao aluno. Porém, é preciso conscientizar os alunos, pois muitos entendem que estudar gramática e decorar regras são meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita, enquanto esse pensamento de fato não se concretiza.

Compartilhando dessa ideia, Perini (2010, p. 18), esclarece que

Estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do português padrão escrito. Essas habilidades podem e devem ser adquiridas, mas o caminho não é estudar gramática. Ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada dia mais indispensável ao cidadão do século XXI (PERINI, 2010, p.18).

Em conformidade com o pensamento do autor, os estudos de gramática proporcionam a estruturação do funcionamento da língua e, conseqüentemente, da sociedade, já que é ela quem faz uso da mesma. Esse maravilhoso mecanismo capaz de permitir a comunicação e que também possibilita a própria existência da complexa sociedade moderna.

Cabe mencionar ainda, que a gramática não se assemelha a uma bula de remédio ou a uma receita de bolo, que precisa ser seguida fielmente. Porque se assim fosse não renderia resultados, pois uma palavra que você pensa que é substantivo, em outra frase pode ser adjetivo e, assim sucessivamente. Como nos exemplos: O gato pulou o muro. (gato= substantivo) e Paulo é um gato (gato=adjetivo). Assim, é necessário o estudo do funcionamento e a definição de categorias gramaticais.

Nesse sentido, Koch (2011, p.13) explica que Para Azeredo (2000, p.35) a tarefa da gramática seria descrever e explicar a competência textual, estabelecendo os princípios constitutivos do texto, explicando os critérios de sua delimitação e completude, determinando uma tipologia de textos.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância compreender a coesão e a coerência. A primeira embasa-se na ligação das partes do texto, a superfície. E a segunda relaciona-se a sentido, que são processos cognitivos proferidos pelos leitores.

Diante disso, a gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana, mas é um ingrediente fundamental dela.

Na percepção do linguista Perini (2010, p.19), a sociedade vive textualmente, e a vivência se processa de diferentes maneiras e entre diferentes indivíduos “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Assim, todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do

falado é a forma como tal coprodução se realiza.”

E na visão de Koch, o texto de fato, só exercerá seu papel na medida em que houver interação. Pois um texto é resultado da verbalização entre interlocutores. E o que diferencia o texto escrito do falado é a maneira como estes se processam. No texto falado, acontecem juntos a verbalização e o planejamento enquanto no escrito isso não acontece.

REFLEXÃO SOBRE O ENSINO COM TEXTOS

Partindo do ponto de vista de que nada é estático, porém tudo se transforma, convida-se a refletir e reconstruir a visão que ainda se tem do trabalho com textos. Esse tratamento dependerá do conhecimento que se possui. Quanto mais informações, maior o discurso, o texto, as explicações, as metodologias e atividades sólidas e plausíveis.

Às vezes, pergunta-se: qual a metodologia mais adequada para se trabalhar com os textos escritos? A melhor é a que dá certo, a que surti resultados. Uma das atividades boas para introduzir a produção textual escrita com alunos de qualquer série, desde que ele já esteja alfabetizado, senão estiver o professor poderá ser o seu escriba, é através do intertexto.

Falar de intertextualidade é fazer a relação existente entre os textos, o que recebe o nome de verossimilhança. Pois em um texto, sempre haverá resquícios de outro (s).

Assim, leve um texto para a sala de aula e peça para os alunos fazerem a reconstrução. É uma atividade significante, e mais ainda quando o educador ler os textos para a turma. Isso os motiva a escrever mais e mais.

Veja a produção de um aluno da 4ª série, da Escola Estadual José Ribamar Teixeira, de Porto Grande/AP, depois que a professora trabalhou com os alunos a intertextualidade, e propôs que fizessem um intertexto

Penso pouco
Falo muito
Beijo tanto
Que nem percebo
Meu coração
Tem emoção
Que as pessoas
Têm compaixão

Logo, você lembra-se da poesia “O bicho”, de Manuel Bandeira. Esta poesia foi o carro-chefe para que o aluno pudesse produzir a sua.

Depois de feita a reescrita, conduza o aluno a refletir sobre o que escreveu. Frequentemente, ele falará de si. Então, faça-o compreender o que é o estilo do autor, que é a marca dele enquanto personalidade.

Quando você ouve alguém comentar de algo bom que você fez, isso o estimula, não é? Então queira para os seus alunos aquilo que você deseja para você ou seu filho. Incentive-o a escrever, a ler. Indique bons livros. Leve

poesia, textos diversificados para a sala de aula, que são os gêneros textuais. Ninguém não gosta do que não conhece. Por isso, crie textos para trabalhar com os seus alunos, enfocando neles assuntos que você queira abordar. O maior incentivador numa sala de aula é o professor. Se ele vai trabalhar cabisbaixo, depois não adiante lamentar-se dos resultados ruins.

Trabalhe a gramática usando os próprios textos dos discentes, lendo em voz alta para que percebam seus erros, se houver. Mas, contudo, sem revelar o nome do aluno para não torná-lo constrangido. Desta forma, perceberão que o que estudam faz parte do seu dia a dia e não acontece somente nas quatro paredes da sala de aula.

Não ensine a Língua Portuguesa como se ensina uma língua estrangeira, porque eles já sabem falar e bem a língua, o que falta é compreender a sua estruturação. E o papel de esmiuçá-la, é do professor de língua portuguesa.

Rompa alguns conceitos que certos alunos têm da língua. Leve-os a reconstruir novos. Alguns alunos e professores ainda estão arraigados no que prega o livro didático como verdades absolutas. Porém, os LD devem ser apenas uma das fontes de pesquisa e não a única fonte. Em alguns LD ainda há muitos conceitos defasados. Como exemplo o conceito de adjetivo, como palavra que dá qualidade ao substantivo. E quando o aluno depara-se com a frase: “O corpo de Aparecido está enferidado”. Aí o conceito cai por terra, porque enferidado não é qualidade de nada, muito menos do corpo de Aparecido.

Outro equívoco também é concernente ao título do texto. No ensino fundamental I, se vê escrito a palavra “título”. Que revolta quando acontece ainda isso.

O título é o nome do texto e, portanto, não precisa escrever a palavra “título”. E se os alunos nas séries iniciais aprendem deste jeito, crescerão fazendo assim, até que chegue alguém para alertá-los, já terão produzidos muitos textos nesta mesmice.

E, quanto às formas de apresentação do texto aos alunos, Marcuschi diz que é inadequada, sobretudo nas primeiras séries, porque padecem de problemas de organização linguística e informacional.

Isto acontece, porque muitos textos são utilizados apenas como atividade para uma leitura fluente. É feita apenas a leitura superficial. Nessa atividade não se convida a gostar de leitura, ela é feita como uma obrigação. E futuramente também não se despertará o prazer pelo texto escrito, porque é através da leitura se adquire mais conhecimentos para a escrita.

De fato, atualmente um dos problemas de ensino, é o tratamento que o texto vem recebendo. O texto foi adotado como motivação e estímulo para o ensino sem mudar as formas de acesso, os tipos de trabalho e as propostas de análise. Porém, o problema principal não se faz presente somente nas formas de acesso e sim nas formas como ele está sendo apresentado aos alunos.

E aqui está um repensar para os professores: pensem bem quais formas usarão para apresentar os textos aos alunos. A primeira vez pode ser

inesquecível ou odiável. Antes, prepare os alunos, para na hora “h” não terem surpresas desagradáveis.

Aqui, percebe-se a necessidade do educador apresentar conhecimentos referentes à Linguística Textual, que tem como objeto de investigação, o texto. E de acompanhar os estudos atuais nesta área, fazendo leitura a fim expandir sua visão. Uma vez que ninguém ensina o que não sabe, já que é ele quem apresenta e desenvolve o trabalho com os mesmos, pois uma boa aula só é dada por um bom educador.

Para Lisboa (1996, p.11-15-16-17) “somos exatamente o que nossas aulas são, na mesma dimensão, no mesmo valor. É importante que fique claro que todos aqueles que ensinam estão fadados a atualizarem-se para o resto de suas vidas. [...] A solução realmente está em nós.

A ausência de um bom desenvolvimento com textos também é mencionada por Marcuschi (2008, p. 53) que frisa que os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. A partir de então, percebe-se a descompassabilidade da dança e nota-se que algo não está caminhando como deveria. E a leitura é importante porque atualiza e aprofunda conhecimentos, além de desenvolver o espírito crítico, desperta o respeito por pontos de vista diferentes e proporciona conhecer outros estilos de escrita.

Nessa perspectiva, a leitura é considerada uma metacompetência utilitária para possuir conhecimentos nas diversas áreas. Verifica-se que falta relacionar a sala de aula com a vivência dos alunos nas atividades de produção textual escrita. Neste momento, é excelente trabalhar com os gêneros textuais porque eles estão inseridos no dia a dia das pessoas e retratam a língua em seu cotidiano nas mais diferentes formas.

E a proficiência em leitura é uma insônia nacional, como bem observa Moura e Castro (2001, p.34)

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um slogan para todas as escolas de todos os níveis, esse seria, “Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito (MOURA E CASTRO, 2001, p.34).

O DISCURSO E O TEXTO

Na concepção do poeta Jhon Done, ninguém é uma ilha. Porém, todo indivíduo faz parte de uma sociedade e exerce relações sociais em diferentes instituições como a igreja, a escola, a indústria, etc. E, cada instituição tem seu discurso organizado em textos.

Na análise de Fairclough (1997, p. 271 apud Meurer, 2005, p. 87), “O discurso é o conjunto de afirmações que se articulam na linguagem. [...] O texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. O discurso é o conjunto de princípios, valores e significados por trás do texto”.

Não se pode falar de texto sem mencionar o discurso. Este é um instrumento usado para a materialização do enunciado.

De acordo com Dominique Maingueneau (1991, apud Furlanetto, 2005, p. 261), posiciona que

Os textos, por sua vez, aparecem como enunciados obedecendo a certas condições de organização, uma vez que são formulados em contexto institucional que estabelece balizas para a enunciação (são vinculados, pois, a gêneros do discurso); eles refletem de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam: valores, convicções, crenças, conflitos (Maingueneau, 1991, apud Furlanetto, 2005, p. 261).

Neste sentido, as diferentes formas de expressar um texto chamam-se discurso. E um texto faz parte de um conjunto discursivo que se realiza num gênero relacionado por elementos e condição de produção.

Em decorrência, ao se organizar um texto, deve-se pensar nos elementos que o constituem. E, devido à interação verbal, as formas dos atos de fala evoluem. Logo, mudanças também das formas da língua, já que ela acompanha as mudanças.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, estes mencionam que o usuário da língua tenha competência na linguagem escrita, uma vez que lê e produz textos, além de estar presente nas atividades sociais. Assim, em texto recente da linguista Rojo, p. 206, 2005, ela ressalta em sua análise que

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de texto que lê ou produz. Essa visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente, como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frase e textos e, mesmo, daquele leitor escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas.

Portanto, há certa disparidade entre o posicionamento dos PCNs e a real situação quanto ao leitor/produtor de textos. Uma coisa é almejar e outra bem diferente é ser. Embora não seja impossível atingir o que propõe os PCNs. Mas até isso acontecer, muita coisa precisa ser mudada. E entre tais mudanças, a reflexão deve ser o ponto de partida. Aqui, cumpre-se o discurso de Mário Quintana: O livro não muda as pessoas, o que mudam são as pessoas que leem os livros.

Partindo do pensamento de Quintana, não adianta passar anos na universidade, se tornar especialistas e a prática de trabalho continuar sendo as de praxes. Não adiantou ler vários livros, se as leituras não refletem em mudanças concretas na prática de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo promove uma reflexão inestimável sobre o trabalhar com textos escritos. Enriquece as metodologias de ensino da língua portuguesa, além de esclarecer que a linguagem é o objeto de estudo e reflexão, por realizar-se através de textos.

Todavia, o posicionamento foi baseado no funcionalismo e na dinamicidade da língua, uma vez que ela acompanha as mudanças da sociedade. E, se com a língua acontecem mudanças, na prática da sala de aula isto também precisa ocorrer, pois o ensino não deve ficar arraigado em metodologias defasadas.

Neste sentido, o educador deve estar se atualizando constantemente. Os recursos eletrônicos estão tomando espaço no mundo e são recursos que devem ser utilizados na sala de aula.

O letramento digital autoriza ampliar o ensino da leitura através de diversos tipos de linguagens, mesmo as não verbais, além de desenvolver o senso crítico e domínio da linguagem. É proveitoso trabalhar com os alunos as especificidades do mundo digital.

Assim, o professor deve contribuir para que o aluno, gradativamente, exerça um olhar crítico a respeito de seu texto. Porém, para que isso aconteça, o educador/ mediador precisa tomar as produções dos alunos como objetos de reflexão e análise, proporcionando momentos de discussão entre os mesmos, e não somente usar seus textos para atribuir-lhes notas.

Desta forma, as produções escritas serão solitárias no momento da escrita e, solidárias, à medida que houver socialização, indagações, questionamentos. As críticas construtivas dos colegas ajudarão o aluno/escritor a perceber as falhas e, futuramente se esforçar nas próximas produções.

Um equívoco que acontece muito com os textos dos discentes, é que certos professores corrigem apenas os erros ortográficos, deixando de lado critérios importantes, como a coesão, a coerência, a intertextualidade, entre outros.

Também deve instigar os alunos a praticarem atividades que desenvolvam a metalinguagem, provocando-os a pensar, e pensando, escreverão. Neste momento será papel do educador mediar e orientar as produções com os conhecimentos da linguística textual.

Aos professores, que não desistam de estudar e pesquisar, porque ensinar foi a profissão de Jesus. No entanto, mataram-no. Nem sempre consegue-se agradar a todos, mas quando você faz algo diferente, os outros logo percebem.

Portanto, conotativamente, os livros devem ser devorados com os olhos, boca e o coração. Após a digestão, os nutrientes renderão excelentes textos.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri (SP): Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

LISBÔA, Wandré Guilherme Campos de. **Os Fios do Tapete: Educação por Interfaces**. Belém: Gráfica Alves, 2004.

FURLANETTO, Maria Marta. **Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau**. In: MEURER, J.L, BONINI. A, (orgs) **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J.L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough**. São Paulo:Ed. Parábola, 2005.

MOURA E CASTRO, Cláudio. **A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa**. Parecer sobre a participação do Brasil no Pisa, 2001.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. 8.Ed., São Paulo: Contexto, 2010.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERROTTI, Edna M. Barian. **Superdicas para escrever bem diferentes tipos de texto**. 2. Ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In MEURER, J.L, BONINI. A, (orgs). **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo:Parábola, 2005.

Tatiana PaivaGraduada em Fisioterapia – UGF;
Especialista em Fisioterapia em Terapia Intensiva Neonatal e Pediátrica – INTERFISIO.

INTRODUÇÃO

O recém-nascido (RN) durante o período intrauterino vive em meio líquido, com padrão flexor, contido e sem sofrer a ação da gravidade. Um ambiente confortável e vantajoso que é gerado durante a gestação para proteção e nutrição do RN. Durante o período de transição do meio intrauterino para o exterior, o RN necessita de adaptações do meio ambiente para aumentar sua sobrevivência e qualidade de vida no futuro. As novas pesquisas na área neonatal promoveram alguns cuidados importantes com relação à saúde do RN, como a diminuição dos ruídos, redução da luminosidade, diminuição do stress, manipulação mínima e posicionamento terapêutico adequado.

O recém-nascido recebe inúmeros estímulos táteis e cinestésicos desde a gestação por meio da parede uterina e do líquido amniótico. Contudo, com o nascimento tanto o RN a termo quanto o prematuro acabam perdendo esses componentes de contato com a mãe, recebendo em contrapartida, muitos outros estímulos negativos como: dor, procedimentos estressantes e barulhos que podem provocar efeitos deletérios para o desenvolvimento neuropsicomotor.

Além disso, um dos primeiros desafios enfrentados pelo RN é a necessidade de lidar com a desorganização de sua postura no ambiente extrauterino. A adoção de uma postura adequada evita sobrecargas de peso na mesma área, protegendo a pele do bebê. As 3 posições devem ser modificadas frequentemente a fim de proporcionar diferentes sensações de tensão e peso. As mudanças de decúbitos devem ser realizadas com frequência, porém de modo individualizado, observando as respostas comportamentais emitidas por cada criança. Por isso, é importante observar as condições clínicas gerais e as limitações de cada um.

CONCEITO

O posicionamento é um recurso de intervenção terapêutica que faz parte dos cuidados paliativos do desenvolvimento que favorece a simetria, o equilíbrio musculoesquelético, melhora da função respiratória e a otimização para realização do movimento.

OBJETIVOS

Os principais objetivos são: otimizar o estado neuropsicomotor, a autorregulação, dar suporte nos movimentos, facilitar as posturas e a participação do RN nas atividades sensório motoras. Além de melhorar o desenvolvimento muscular esquelético e alinhamento biomecânico.

BENEFÍCIOS

O posicionamento terapêutico adequado do RN serve para prevenir o acúmulo de secreções do sistema respiratório e também como estímulo para a caixa torácica, auxiliando na reexpansão pulmonar, principalmente em regiões com atelectasias. Além disso, também contribui para o desenvolvimento neurossensorial e psicomotor do RN.

Além de proporcionar um adequado desenvolvimento neurossensorial e psicomotor, os benefícios do posicionamento terapêutico também incluem: a otimização da oxigenação; a melhora na relação ventilação/perfusão (V/Q); a melhora na função pulmonar; a diminuição do trabalho ventilatório; a diminuição do trabalho cardíaco; a prevenção e resolução de atelectasias (em decúbito lateral, colocar o lado atelectasiado para cima pois auxilia na expansibilidade); a prevenção da pneumonia nosocomial infantil (decúbito elevado 30 a 45 graus); a diminuição de úlceras de pressão; a prevenção de encurtamento muscular e deformidades ósseas.

O repouso prolongado e ou períodos longos de imobilização podem ser fatores predisponentes para diversos problemas como: atrofia, fraquezas, síndrome do imobilismo, contraturas musculares, diminuição de amplitude, encurtamento muscular e deformidades articulares. Esses problemas podem ser minimizados, evitados e recuperados com o posicionamento adequado terapêutico (com o auxílio de talas e ataduras), sendo a fisioterapia precoce um fator indispensável para uma total recuperação, retorno as atividades e melhora na qualidade de vida. Entre os principais tipos de posicionamentos que podemos encontrar em uma UTIN, estão as posições de supinação, pronação e decúbito lateral.

CLASSIFICAÇÃO

O bebê é considerado recém-nascido quando nasce até 28 dias. E é denominado de lactente aquele nascido entre 29 dias a dois anos. Podemos também classificar quanto a idade gestacional, nesse caso, temos: o pré-termo (todos os nascidos vivos antes de 37 semanas), a termo (todos os nascidos vivos entre 37 e 41 semanas e 6 dias) e o pós-termo (todos os nascidos vivos com 42 semanas ou mais de idade gestacional). Já os prematuros (ou pré-termos) podem ser classificados como: prematuro limítrofe (35 a 37 semanas), moderadamente prematuro (30 a 35 semanas) e extremamente prematuros (24 a 29 semanas).

Entretanto, a Prematuridade inclui todo RN com menos de 37 semanas completas de gestação. O grau da prematuridade é definido pela idade gestacional (IG) ou peso ao nascimento (PN). A classificação baseada na IG, define como: Prematuro limítrofe (entre 34 e 37 semanas); muito prematuro (inferior a 32 semanas) e prematuro extremo (igual ou inferior a 25 semanas). Todavia também podem ser classificados por peso ao nascimento (PN), sendo assim, podemos classificar ainda o recém-nascido em: baixo peso ao nascimento (BPN); aquele inferior a 2.500 gramas; muito baixo peso ao nascimento (MBP): aquele inferior a 1.500 g; E extremo baixo peso (EBP): inferior a 1.000 g.

Classificação quanto a idade gestacional (IG):	
Pré-termo ou Prematuro	Menor que 37 semanas
A Termo	Entre 37 a 41 semanas
Pós-Termo	Maior que 42 semanas

Os Prematuros (PMT) pode ser:	
PMT limítrofe	De 35 a 37 semanas
PMT moderado	De 30 a 35 semanas
PMT extremo	De 24 a 29 semanas

Classificação quanto o Peso ao Nascimento (PN):	
Baixo peso ao nascimento (BPN)	Menor ou igual a 2500gr.
Muito baixo peso (MBP)	Menor ou igual a 500 gr.
Extremo baixo peso (EBP)	Menor ou igual 1000gr.

Período Neonatal – Do Nascimento até 28 dias.
Lactentes – De 29 dias até 2 anos.

INDICAÇÃO E CONTRAINDICAÇÃO

Indicações:

- Melhorar a relação V/Q;
- Melhorar área de troca gasosa;
- Melhorar a SatO₂, VC e FR;
- Melhorar o sincronismo toracoabdominal
- Diminui o impacto da Imaturidade Neuromuscular;
- Na Hipotonia Global;
- Estimulo contra a resistência da Ação e Força da gravidade;
- Contribui para o desenvolvimento neurológico Cefalocaudal.

Contraindicações:

O posicionamento terapêutico é um dos cuidados incluídos nos manuseios mínimos do recém-nascido. Praticamente, não existe contra-indicações, tendo em vista a melhora do desenvolvimento neuropsicomotor e da função respiratória, contribuindo diretamente para a saúde do recém-nascido em qualquer período neonatal e grau de gravidade.

Materiais

O posicionamento em flexão fisiológica (flexão dos ombros, quadris e joelhos, protração escapular e inclinação pélvica posterior) é a posição ideal do recém-nascido, pois promove o alinhamento e a simetria articular adequada, desenvolvendo o apoio necessário ao sistema neuromuscular. O posicionamento promove simetria, equilíbrio muscular e movimento.

Os apoios pequenos, os rolos, as fraldas dobradas e ou enroladas são fundamentais para manter o lactente na posição adequada. Esses apoios são uma contenção para diminuir os efeitos da gravidade e servem para favorecer a flexão de quadris, joelhos, tronco e ombros. Ou seja, manter sempre que possível a flexão fisiológica.

Os materiais que costumam ser mais usados são: o rolo ou ninho em forma de “U”, rolo transversal (coxim), colchão de algodão, cavalinho, rastelo. Os rolos, cavalinho e o colchão de algodão deverão ser trocados a cada sete dias pela equipe multidisciplinar ou quando os mesmos apresentarem sujidades a qualquer momento.

Já a frequência da alternância entre os decúbitos gira em torno de 2 a 4 horas ou de acordo com os procedimentos de cada equipe multiprofissional. Nos recém-nascido pré-termo (RNPT), o berço ou a incubadora deve ficar em elevação a 30 graus e a criança deve ser contida com coxins.



TIPOS DE POSICIONAMENTOS



PRONAÇÃO



DECÚBITO LATERAL



SUPINAÇÃO

SUPINAÇÃO

A posição supina favorece a simetria e movimentos de flexão antigravitacionais, proporciona uma contenção postural que facilita a flexão e os movimentos dos membros superiores, inferiores, favorecendo a rotação de cabeça e estimulando a exploração visual. Porém de acordo de todas as posturas, essa é a que menos favorece o RN.

As vantagens da supinação, seria a não alteração da complacência pulmonar em RN em intubação traqueal, a não alteração da distribuição da

ventilação, a facilitação do movimento de membros inferiores e a melhora da força muscular respiratória. E mesmo quando a cabeça é fletida ou estendida entre 15 a 30 graus não ocorre a obstrução do fluxo aéreo.

No entanto, como desvantagens, caso se prolongue o uso dessa posição pode ocorrer hiperdistensão do tronco com encurtamento da musculatura cervical e tronco, desfavorecendo o ganho do controle cervical e prejudicando o desenvolvimento e a aquisição de funções em membros superiores. O momento que o RN fica mais desorganizado é durante a aspiração, podendo caso se prolongue, ocasionar: hiperextensão do pescoço, retração escapular, elevação dos ombros, achatamento da cabeça, dificuldade nas atividades de linhas média, alterações em sono, maior agitação, a não promoção da flexão, maior efeito da gravidade e mais estresse.

Para um bom desenvolvimento neuropsicomotor DNPM, a posição de supinação é a menos favorável e a mais estressante pois não promove a uma flexão satisfatória e leva à instabilidade do recém-nascido pré-termo (RNPT), do controle motor e dos sistemas autonômicos.

A supinação é o posicionamento mais utilizado em UTI. Pois apresenta uma maior visualização e facilita o posicionamento do TOT (tubo endotraqueal), drenos e cateteres. Essa posição é muito indicada em pós-operatório imediato de cirurgias abdominais e torácicas (ex. atresia de esôfagos, malformações congênitas, onfalocele, gastroquise, hérnias diafragmáticas). Porém é a postura menos favorável para o sistema respiratório porque não contribui para a biomecânica do diafragma piorando a oxigenação. E caso se prolongue nessa posição, o RN pode apresentar deformidades posturais como encurtamento da cadeia posterior, retração de ombros, abdução e rotação externa dos membros superiores (MMSS) e membros inferiores (MMII). Os recém-nascidos prematuros extremos devem ter o cuidado redobrado para manter a cabeça neutra, na linha média, evitando a hiperflexão do pescoço, para não aumentar o fluxo sanguíneo cerebral e evitar possíveis hemorragias intracranianas. É importante o uso de rolos e coxins em forma de “U” (ninho) nas laterais do corpo, dar suporte aos ombros (coxim para prevenir retrações), apoiando os membros superiores (MMSS) e trazendo os para linha média do corpo, facilitando a postura flexora, colocando rolinhos embaixo dos membros inferiores para promover a flexão de quadril e membros inferiores (MMII).

Posição	Vantagens	Desvantagens
Supinação ou Supino ou Decúbito dorsal (DD)	Boa visualização do RN; Bom posicionamento da cabeção e região cervical; Bom posicionamento para o tubo orotraqueal, drenos e cateteres.	Maior quantidade de movimentos assincrônicos toracoabdominais; Retração dos ombros; Hiperextensão de cervical; Abdução e rotação externa das extremidades.

PRONAÇÃO

Uma das principais vantagens dessa posição é a melhora dos estados comportamentais dos RN de alto risco nas unidades de terapia intensiva (UTI). Promove o equilíbrio toracoabdominal devido ao aumento da zona de aposição do diafragma, favorecendo a contração dos músculos intercostais. Também podemos notar, maior volume corrente, melhora da oxigenação e da relação ventilação-perfusão, menor gasto energético e aumento do volume e fluxo sanguíneo pulmonar.

Favorece ainda, o esvaziamento gástrico e menor risco de aspiração. Comparado com outras posturas, verificou se que essa posição também favorece o sucesso do desmame, sem efeitos indesejado e sem alterações dos parâmetros fisiológicos. Em crianças maiores é muito usada na síndrome do desconforto respiratório agudo (SDRA), juntamente com manobras de recrutamento, favorecendo o equilíbrio da relação ventilação / perfusão e maior recrutamento alveolar.

A posição prona seria a preferida dos RNPT e a mais recomendada aos RN porque proporciona menos movimentos desorganizados, favorece o sono profundo e o RN fica mais tranquilo, favorece movimentos antigravitacionais de extensores de cabeça e facilita o acesso da mão a boca, também contribui para estabilidade postural. E propicia o uso dos extensores da cabeça e facilita a flexão das extremidades. A flexão acaba sendo influenciada pelo reflexo tônico labiríntico.

Essa posição ainda favorece a recuperação dos RN com complicações respiratórias graves associadas à imaturidade. Porém, negativamente podem provocar alterações posturais como elevação e adução das escapulas, aumento dos tónus extensores do tronco, elevação pélvica, abdução e rotação externa dos quadris, o que pode comprometer o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade.

As desvantagens nessa postura é a menor visualização do paciente, alteração da resistência ao fluxo aéreo por deformação das vias aéreas superiores e tubo endotraqueal devido a posição da cabeça, dificuldade para posicionar quando fazendo uso de cateteres, drenos torácicos e eletrodos e aumento do trabalho respiratório ao limitar a excursão abdominal por tempo prolongado. Esta contraindicado essa postura para crianças e neonatos com quadro de distensão abdominal, pós-operatório de cirurgias abdominais e ou cardíacas.

Posição	Vantagens	Desvantagens
Pronação ou Prono ou decúbito ventral (DV)	Favorece a postura flexora; maior tempo de sono; Aumenta a capacidade residual funcional; Minimiza as distorções torácicas; Estabiliza a parede anterior do tórax; Aumento da zona de aposição diafragmática.	Menor visualização do recém-nascido; Pode alterar a resistência ao fluxo aéreo de vias superiores e do tubo endotraqueal.

DECÚBITO LATERAL

É uma posição que facilita o levar as mãos na linha média favorecendo uma auto-organização e simetria, auxiliando uma estabilidade postural e alinhamento articular. Contribuindo para a estabilização do recém-nascido em flexão e extensão, principalmente da cabeça. E na manutenção dos membros superiores na linha média, favorecendo que o bebê leve as mãos na boca; facilitando a postura flexora e alinhamento das cinturas e tronco. Essa posição foi descrita como benéfica para os músculos intercostais do lado dependente e expansão do lado contralateral. Além disso, O DL mantém os membros superiores alinhados e evitaria a luxação de quadril.

Porém, o DL sem a utilização do ninho não favoreceria os recém-nascido pré-termo em relação a sua capacidade de se autoorganizar por meio de comportamentos motores pois o uso do ninho favorece melhor organização e desenvolvimento neuromuscular porque estabiliza a postura e a orientação na linha média. Ou seja, o DL sem ninho provocaria maior gasto energético, estresse e menor apoio postural, não contribuindo muito bem para o desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM). É uma postura importante para o desenvolvimento neurossensorial, psicomotor e favorece a auto-organização e simetria. Entretanto, a ajuda de acessórios, principalmente coxins e apoios, se tornou fundamental.

Essa posição não compromete a oxigenação ou ventilação e contribui para expansibilidade torácica do lado oposto ao apoiado, fortalecendo a musculatura intercostal. O decúbito lateral direito ajuda no esvaziamento gástrico pós-gavagem. E o decúbito lateral esquerdo favoreceria na diminuição dos episódios de refluxo gastresofágico.

No caso do DL pode se usar um rolo atrás da cabeça, tronco, coxas e apoio nos pés. Os MMSS e MMII devem estar levemente flexionados e mantidos em linha média. Já a cabeça deve estar lateralizada e os ombros alinhados. Os lados são alternados periodicamente no intuito de evitar deformidades posturas. É importante ficar alerta para o lado pulmonar comprometido por alguma alteração, pois o DL pode causar aumento do desconforto respiratório ou instabilidade hemodinâmica em alguns casos.

Já a postura sentada ou semi-sentada, muito usada para crianças um pouco maiores, proporcionaria o favorecimento do controle cervical, favorece a orientação visual e interação social. Deve se usar sempre um apoio. É uma postura que favorece o diafragma pelo rebaixamento das vísceras por ação gravitacional, diminuindo a assincronia toracoabdominal e promovendo um aumento do volume corrente. É indicada para crianças maiores que apresentem controle de coluna cervical e tronco. Os recém-nascidos que permanecem internados por muito tempo podem ser beneficiados com essa postura, porém deve se usar no bebê conforto ou cadeirinhas adequadas. Devemos encorajar o sentar e a deambulação, no intuito de minimizar os efeitos da imobilização como: a hipotensão ortostática, consumo aumentado de oxigênio, estase venosa, atrofias e contraturas. Se a crianças estiver estável hemodinamicamente, acordada, lúcida e sem risco de extubação acidental; as medidas como essas devem ser analisadas na pediatria, em crianças maiores.

Posição	Vantagens	Desvantagens
Decúbito Lateral (DL)	Sem efeitos deletérios na ventilação e oxigenação; Favorece o esvaziamento gástrico (DLD); Favorece o alinhamento médio (Mão-boca); Favorece a simetria e auto-organização	Atentar-se quanto a periodicidade de mudança de lado para evitar forças sobre estruturas inferiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O prematuro acaba perdendo uma boa parte de sua vivência intrauterina, sendo incapaz de desenvolver de modo adequado em seus sistemas de auto-regulação, propiciando alterações em tônus muscular.

O posicionamento terapêutico pode contribuir para minimizar os efeitos negativos da prematuridade, estimulando o controle fisiológico do

desenvolvimento neuromuscular (padrão flexor), da auto-regulação e promovendo limites de contenção.

É um estímulo tátil cinestésico que favorece a organização corporal para movimentos ativos e antigravitacionais, contribuindo para o tônus flexor e estabilidade respiratória e comportamental. Os principais objetivos do posicionamento terapêutico são: contribuir para o controle motor, regulação das funções autonômicas, equilíbrio do tônus e desenvolvimento postural.

O recém-nascido prematuro possui como característica geral uma hipotonia global devido a imaturidade do sistema neuromotor. Não existindo contrapeso dos tônus flexores para compensar a progressão normal do tônus muscular extensor, revelando um desequilíbrio entre os grupos musculares e a limitação para manutenção da flexão. A ação da gravidade sobre a musculatura hipotônica e a restrição dos movimentos espontâneos, associados a uma postura inadequada no leito, influencia os estágios finais do desenvolvimento muscular e articular; podendo resultar em deformidade e anormalidades do sistema musculoesquelético.

Entre os componentes posturais mais anormais observados estão a flexão plantar com eversão dos pés, a extensão e rotação externa de membros inferiores, a hiperextensão cervical e de tronco, a retração escapular, a rotação externa e a elevação dos ombros. Logo, um dos primeiros desafios do RN no meio extrauterino é a organização da postura por conta do baixo tônus muscular e incapacidade dos sistemas de auto-regulação.

No posicionamento terapêutico adequado a contenção e o apoio dão suporte para proteção e segurança do bebê. Além disso, os movimentos fetais e neonatais contribuem para moldar as articulações, facilitando o desenvolvimento do sistema musculo esquelético. Em uma postura mal adaptada fraturas e deformidades podem ocorrer no recém-nascido pré-termo (RNPT) de alto risco, devido a osteopenia da prematuridade que pode ser oriunda de anormalidades na formação óssea e ou uso de esteroides e diuréticos; causador de uma depleção de cálcio.

Semelhante aos cuidados com a unidade de terapia intensiva neonatal (UTIN), o posicionamento terapêutico na unidade de terapia intensiva pediátrica tem como objetivos: melhorar a oxigenação, contribuir para o “clearance” mucociliar, aumentar os volumes respiratórios, diminuir o trabalho respiratório e favorecer uma postura adequada que contribua para uma estimulação sensorial eficiente. A criança permanece em decúbito elevado a 30 graus e cabeça na linha média. Assim podemos evitar o aparecimento de pneumonias associada a ventilação mecânica e ou pressões intracranianas indesejadas.

O posicionamento do lactente com elevação do berço e ou leito teria como objetivo evitar os riscos de refluxo gastroesofágico (RGE) espontâneos e que conteúdo abdominal comprometa os movimentos diafragmáticos. Para os prematuros a posição supina é a mais usada em UTIN, porque proporciona maior visualização, facilidade de manejo e promove a linha média. Porém,

pode provocar deformidades posturais, retração de ombros, encurtamento da cadeia posterior, rotação externa e abdução de MMSS e MMII.

Contudo, na posição prona para os RN temos um maior estímulo do diafragma, favorecendo o aumento da zona de aposição diafragmática ao longo da parede torácica, propiciando estabilidade e coordenação toracoabdominal, maior tempo de sono profundo e melhor oxigenação. Em contrapartida, o descarrego de peso gravitacional no sistema osteomuscular imaturo pode gerar traumas e ou deformidades. Além do encurtamento da musculatura cervical, as lesões de pele também podem ocorrer devido as pressões na pele.

A síndrome da morte súbita dos lactantes também são desvantagens para uso dessa posição de pronação fora do ambiente hospitalar e sem monitoramento de um responsável. Para dormir tem que ser a posição de supinação pois essa postura salva vidas.

A posição prona é a melhor postura clinicamente testada para pacientes pré-termo, segundo um dos principais artigos (Gillies D, Wells D, Bhandari AP. Positioning for acute respiratory distress in hospitalised infants and children – review, 2012.) uma análise comparativa foi realizada em 24 estudos clínicos controlados e randomizados, com um total de 581 participantes, aonde 60% era pré-termos e 70% estavam em ventilação mecânica invasiva (VM). O objetivo do estudo era comprovar os efeitos provocados por diferentes posturas em lactentes e crianças hospitalizadas com insuficiência respiratória aguda. O resultado encontrado, revelou que a posição de pronação seria a mais relevante para uma melhora clínica nos recém-nascidos pré-termos sob o uso de ventilação mecânica invasiva.

Devemos levar em consideração e saber equilibrar o momento ideal para colocarmos os recém-nascidos em determinadas posições, proporcionando um adequado DNPM dos RNPT, evitando as complicações e anormalidades. A postura prona é benéfica e favorável para os sistemas cardiorrespiratório, ajuste autonômico, mas deve ser realizada de forma cuidadosa devido a ação da gravidade afim de evitar desalinhamento devido ao sistema osteomuscular subdesenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA S. K. A; MEJIA D. P. M. Os benefícios da estimulação motora em recém-nascidos na UTIN: exercícios e posicionamento terapêutico. 2014 [acesso agosto 2020]; 12(1):1-12. Disponível em: google acadêmico.

ANTUNES L. C. O; RUGOLO L. M. S. S; CROCCI A. J. Efeito da posição do prematuro no desmame da ventilação mecânica. *Jornal de Pediatria, Porto Alegre*, v.79, n.3, mai. /jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v79n3/v79n3a10>. Acesso em: 10 de outubro 2020.

BALLOUT R. A; FOSTER J. P; KHALE L. A. Body positioning for spontaneously breathing preterm infants with apnoea (review). 2016 [acesso

2020 out]. disponível em: 23
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl28067942>.

BARBOSA A. D. M. Medicina Neonatal. 2º ed. RJ: Rubio, 2016.

BURNS Y. R; MACDONALD J. Fisioterapia e crescimento na infância. 1º ed. SP: Santos, 1999.

CAMARGOS R. et al. Fisioterapia em Pediatria: da evidência à prática clínica. 1º ed. RJ: MedBook, 2019.

GILLIES D; WELLS D; BHANDARI A. P. Positioning for acute respiratory distress in hospitalised infants anf children (review). 2012 [acesso em 2020 out]. disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22786486/>

LAHÓZ C. et al. Fisioterapia em UTI pediátrica e neonatal. 1º ed. SP: Manole, 2009.

LANZA F. C. et al. Fisioterapia em Pediatria e Neonatologia: Da UTI ao ambulatório. 2º ed. SP: Manole, 2019.

MARTINS J. A; NICOLAU C. M; ANDRADE L. B. PROFISIO: fisioterapia pediátrica e neonatal, cardiopulmonar e terapia intensiva. Ciclo 4 – vol. 1º. SP. Artmed, 2015.

OMS, Organização Mundial de Saúde, Brasil. 24 16.POP/UNIDADE DE REABILITAÇÃO. Procedimento Operacional Padrão: Posicionamento Terapêutico no Paciente Neonatal e Pediátrico. 2015 [acesso agosto 2020]; Versão1.0 /008. Disponível em: <http://www2.ebserh.gov.br/documents/147715/0/Posicionamento+terap%C3%AAAutico+no+paciente+neonatal+e+pedi%C3%A1trico++vers%C3%A3o+final.pdf/a1a6c9ec-998e43b2-89b8-782566a100a6>.

PANHONI D. A; MARTINS F. P. A; FERNANDES M; CALLEGARI M. R; MORAES I. A. P; SALERNO G. R. F; TROPIANO L. M. C. C. Conhecimento de profissionais da saúde sobre o posicionamento do recém-nascido prematuro em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil. 2019.

PRADO; C. e VALE L. A. Fisioterapia Neonatal e Pediátrica. 1º ed. SP: Manole, 2012.

RACHEL MOON. SIDS and Other Sleep-Related Infant Deaths: Evidence Base for 2016 Updated Recommendations for a Safe Infant Sleeping Environment. 2016 [acesso agosto 2020]. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27940805>.

RIVAS F. M; ROQUE I. F. M; ESCRIBANO J. B. Infant position in neonates receiving mechanical ventilation (review). 2016 [acesso 2020 out]. disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27819747/>

SOUZA S. S. L S; JESUS R. L. R. J; FALCÃO L. M. A. Relação do posicionamento terapêutico com os níveis da saturação periférica de oxigênio em recém-nascidos prematuros. 2015 [acesso julho 2020]; 8(1):1-8. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/rics/article/view/3012>.

ULTRA R. B. Fisioterapia Intensiva. 2º ed. RJ: GK, 2015. 19. TUDELLA, E. et al. Intervenção Precoce: Evidências para prática clínica em lactentes de risco. 1º ed. SP: Appris, 2019.

VALVRE-DOURET L; ENNOURT K; JRAD I; GARREC; PAPIERNIK E. Effect of positioning on the incidence of abnormalities of muscle tone in low risk, preterm infants. 2004 [acesso 2020 out]. disponível em: https://www.researchgate.net/publication/5266292_Effect_of_positioning_on_the_incidence_of_abnormalities_of_muscle_tone_in_lowrisk_preterm_infants.

Dheison Barbosa Furtado

Graduado em Enfermagem – Faculdade Pitágoras;
Pós-graduado em Estratégia da Saúde Familiar – FAVENI.

RESUMO

A Atenção Primária a Saúde (APS) é a porta de entrada no serviço de saúde, no entanto, nos últimos anos tem-se percebido limitações na adesão de um grupo específico a APS. Nota-se reduzido número de homens na Atenção Básica por uma série de fatores, dos quais surgiu a necessidade da criação da Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem (PNAISH). Nesse sentido, com o objetivo de avaliar a visão dos homens sobre a atenção primária a saúde do Povoado Santarém no município de São João do Caru, foi realizada um estudo quantitativo, contendo 12 perguntas fechadas com ênfase nos aspectos socioeconômicos e demográficos, bem como questões sobre saúde e atenção primária, aplicadas a 30 homens. Identificou-se que 26,7% dos homens estavam na faixa etária de 18 a 29 anos, 46% eram solteiros e 26,7% não tinham escolaridade. Também foi identificado que 43% referiram ter problema de saúde, a maioria não era etilista nem tabagista. Foi constatada a preferência pelo hospital diante de um problema de saúde. Os poucos homens que referiram buscar a UBS com frequência só o faziam mediante algum problema de saúde. O horário de atendimento e a dificuldade no acesso foram as principais respostas obtidas para as limitações em buscar a atenção primária. Apenas um homem afirmou conhecer a PNAISH. Diante dos dados expostos foi avaliada a visão do homem sobre a APS, necessitando de uma transformação no modelo assistencial, mais campanhas para esse público e mais produções científicas para melhor conhecimento dessa realidade.

Palavras-chave: atenção primária; homem; saúde.

INTRODUÇÃO

No instante em que a saúde foi instituída como direito de todos e dever do Estado, regida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o modelo de atenção à saúde passou por mudanças. Essas mudanças estavam voltadas para o fortalecimento da atenção básica. No âmbito da atenção à saúde, o Conselho Nacional dos Secretários de Saúde adotou o termo Atenção Básica, para definir a Atenção Primária a Saúde na Estratégia de Saúde da Família,

designação esta que foi adotada pelo SUS a fim de enfatizar a reorientação do modelo assistencial. A Atenção Primária é, portanto, a porta de entrada para o sistema de saúde no Brasil, e constitui um conjunto de estratégias e medidas adotadas para a consolidação do SUS, fazendo-o mais eficiente, fortalecendo os vínculos entre o sistema de saúde e a população e, conseqüentemente contribuindo para a universalização do acesso, bem como na garantia da integralidade e equidade na assistência (COUTO;et al. 2010).

Desse modo, o modelo de organização do sistema de saúde tem revelado ênfase na atenção à saúde da mulher, criança e idoso, considerados grupos mais vulneráveis a problemas de saúde e que, portanto, requerem mais atenção. Esta ênfase dar-se-á através de programas e estratégias de promoção, proteção e recuperação da saúde, no entanto percebe-se que em meio a tantos avanços na atenção primária a saúde (APS), a saúde do homem ainda é pouco favorecida. Diante disso, dados indicam que homens apresentam maior taxa de mortalidade quando comparados a mulheres. Dentre as causas mais comumente relacionadas ao óbito de homens, encontram-se nas atividades laborais, pois, de acordo com a atividade desempenhada pode haver o risco do surgimento de doenças cardiovasculares e neoplasias malignas, além da violência propriamente dita, sendo de destaque ainda, acidentes automobilísticos e homicídios. Assim, enfatiza-se que muitos desses agravos poderiam ser prevenidos ou controlados através de simples intervenções. Desse modo, é possível intervir com ações preventivas e de promoção da saúde (ALBANO; BASÍLIO; NEVES, 2010).

Nesse sentido, em face à problemática da saúde do homem, considera-se um grande desafio o reconhecimento dos mesmos de suas próprias necessidades em saúde, alimentado pelo pensamento que ignora a possibilidade de adoecimento, além do mantimento do valor cultural de que o homem é um ser invulnerável e tem papel social de provedor do lar (BRASIL, 2008). Ainda, aliado a isso, a própria estruturação dos serviços da atenção primária, voltada para o atendimento de mulheres, crianças e idosos e, ainda o horário de funcionamento coincidente com o horário de trabalho da maioria dos homens torna a adesão à atenção primária ainda mais desafiadora. Considera-se ainda, que mesmo diante da presença desses homens na UBS não significa necessariamente dizer que suas necessidades em saúde serão atendidas, já que, historicamente as ações programáticas não tenham buscado contempla-las, nesse caso, as ações são pautadas na cura e reabilitação (SCHRAIBER;et al., 2011).

Em análise desses problemas e no sentido de minimizar as fragilidades pertinentes ao sistema de saúde, o ministério da saúde criou a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem – PNAISH, com foco em indivíduos de 20 a 59 anos, que traz como objetivos a qualificação da assistência à saúde masculina visando uma linha de cuidados que preservassem a integralidade, além de qualificar a atenção primária para que esta não se limite apenas a recuperação, garantindo, desse modo a

promoção de saúde e prevenção de agravos evitáveis. Diante disso, a presença de uma política específica tornou-se uma opção viável, isso porque se tornou uma importante estratégia para ênfase da inserção do homem na atenção integral a saúde, tendo em vista a histórica característica de exclusão da atenção primária. Nesse sentido, é importante destacar a perspectiva de um cuidado interdisciplinar e multiprofissional, a partir da necessidade da inserção integral do homem na atenção primária. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de uma revisão das práticas de enfermagem no âmbito da atenção básica, tanto nas Estratégias de Saúde da Família (ESF), como nos serviços que ainda seguem o modelo dos postos ou centros de saúde. Assim, a atenção básica é caracterizada como o principal meio de empregabilidade do enfermeiro em meio ao SUS, e a partir deste tem mostrado avanços considerados determinantes nas estratégias executadas (BRASIL, 2008).

Torna-se, importante ainda discutir sobre as dificuldades, obstáculos e resistências associadas às particularidades do ser masculino e seu processo saúde doença, além dos desafios a serem superados pela enfermagem na atenção básica. Isto, por sua vez, se caracteriza como responsabilidade da enfermagem, tendo em vista o contingente de pesquisas sobre o seu papel diante da saúde do homem e, nesse contexto, a baixa procura dos homens pelos serviços de saúde, torna-se uma problemática que a profissão deve ajudar a resolver ou pelo menos torna-la menos grave (SILVA, 2010).

Este artigo tem como relevância diante dos aspectos que envolvem o processo saúde doença, faz-se importante e necessária à realização de um estudo que busque entender com se dá a percepção a atenção primária a saúde no que se refere à saúde do homem, além de contribuir para outros estudos e no melhoramento da assistência à saúde, para tanto, este trabalho tem como objetivo avaliar a visão dos homens sobre a atenção primária a saúde pelos homens do Povoado Santarém no município de São João do Caru.

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um estudo descritivo de corte transversal e abordagem quantitativa, a qual foi distribuída questionários com perguntas, baseado nas respostas foi tirado conclusões acerca do assunto.

MATERIAL E MÉTODOS

Tipos de pesquisa

A pesquisa trata-se de um estudo descritivo de corte transversal e abordagem quantitativa. Os estudos transversais são caracterizados pelo sua característica de permitir a visualização de uma dada população em um determinado momento, como instantâneos da realidade (ROUQUAYROL; ALMEIDA, 2006).

A pesquisa quantitativa tem como principal objetivo medir e testar hipóteses, logo os resultados são definidos o que limita possíveis erros de interpretação (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Local de pesquisa

A pesquisa realizada no povoado Santarém, localizado no município de São João do Caru, no estado do Maranhão. O município de São João do Caru, no estado do Maranhão, está situado cerca de 360 km de São Luís, capital do estado, com uma população de 15.787 habitantes (IBGE, 2020).

Amostra

A amostra foi do tipo não probabilístico e por conveniência com indivíduos do sexo masculino que residem no povoado Santarém.

Coleta de dados

Os dados foram coletados mediante a aplicação de um formulário e contendo perguntas fechadas com ênfase nos aspectos socioeconômicos e demográficos, além dos aspectos relacionados ao conhecimento dos homens sobre seus direitos em saúde, bem como seu conhecimento sobre a atenção básica e sobre questões que permeiam o processo saúde doença. A pesquisa foi realizada no período agosto a setembro de 2016, no domicílio dos homens pesquisados.

Análises de dados

Os dados coletados foram compilados e organizados através de gráficos e utilizando os programas Microsoft Office Word® e Excel® 2010.

Aspectos éticos

Foram seguidos os preceitos instituídos pela Resolução nº 466/12, que trata de pesquisa que envolve direta e indiretamente seres humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tabela 1. Distribuição numérica e percentual das variáveis socioeconômicas e demográficas. São João do Caru. 2020.

Variável	n	%
Idade		
18 a 29	8	26,7
30 a 39	7	23,3

40 a 49	7	23,3
50 a 59	2	6,7
60 ou mais	6	20,0
Estado civil		
Solteiro	14	46,6
Casado	12	40,0
União estável	2	6,7
Viúvo	2	6,7
Escolaridade		
Sem escolaridade	8	26,7
Ensino fundamental	10	33,3
Ensino médio	11	36,7
Ensino superior	1	3,3
Raça/cor		
Branca	3	10,0
Parda	19	63,3
Preta	6	20,0
Indígena	2	6,7
Amarela	0	0
Responsável pela família		
Sim	19	63,3
Não	11	36,7
Trabalha		
Empregado	14	46,7
Empresário	1	3,3
Aposentado	7	23,3
Desempregado	7	23,3

Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

A Tabela 1 apresenta a distribuição das variáveis socioeconômicas e demográficas, das quais se observou, quanto a variável idade que 46,6% dos homens estavam na faixa etária de 30 a 49 anos de idade, 26,7% estava na faixa de 18 a 29 e 20% tinham 60 anos ou mais de idade.

Comparado aos dados desta pesquisa, dados do ministério da saúde apontam risco maior de morte por agressões em homens na faixa etária de 15 a 39 anos (BRASIL, 2008). A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), foi criada com o intuito de reduzir a mortalidade e morbidade, promovendo melhorias na condição de saúde de homens especialmente na faixa etária de 20 a 59 anos com uma assistência integra à saúde (BRASIL, 2008).

Além destes, outro estudo que corrobora com os achados deste é de Sociedade Brasileira de Urologia (2006), ao realizar um estudo epidemiológico com pacientes de câncer de próstata identificou que 78% destes tinham entre mais de 46 anos, 7,41% tinham menos de 35 anos. Dado importante identificado no mesmo estudo notou 60,4% de prevalência de fimose, o que dificultava higiene.

Outro aspecto identificado na Tabela 1 refere-se ao estado civil, onde 46,6% dos homens pesquisados eram solteiros, 40% eram casados, 6,7% em união estável e 6,7% eram viúvos.

A partir dessa análise, dado deste estudo pode ser comparado Schraiber, Gomes e Couto (2005), que afirma que homens casados ou em união estável procuram mais os serviços de saúde do que homens solteiros, atribuindo este resultado à influência da parceira.

A partir da análise da Tabela 1, identificou-se quanto a escolaridade que 26,7% dos homens referiram não ter escolaridade, 33,3% tinha somente o ensino fundamental, 36,7% tinham o ensino médio, e apenas 3,3% tinham o ensino superior.

Estudo de Alves et al. (2011), que buscou discutir o cuidar do homem em saúde, pesquisou duas amostras de homens que buscavam e que não buscavam os serviços de saúde da atenção básica, não constatou relação entre o nível escolaridade e a procura pelos serviços, apesar de a maioria dos entrevistado do grupo que buscava atenção primária não ter o ensino fundamental completo.

Quanto a cor, a Tabela 1 identifica que 10% dos homens se auto declaram brancos, 63,3% pardos, 20% pretos e 6,7% indígenas.

Sousa, Silva e Cavalcante (2016) identificaram resultados semelhantes, ao passo identificaram entre adultos e jovens mortos por causas externas, prevalência de 88% de homens, destes 70% eram da raça parda e 12% da raça branca.

Em uma análise estatística por Araújo et al. (2012) identificou-se quanto às taxas de mortalidade de homens por raça/cor, um crescimento de óbitos entre homens brancos e negros a partir de 2005, com decréscimo

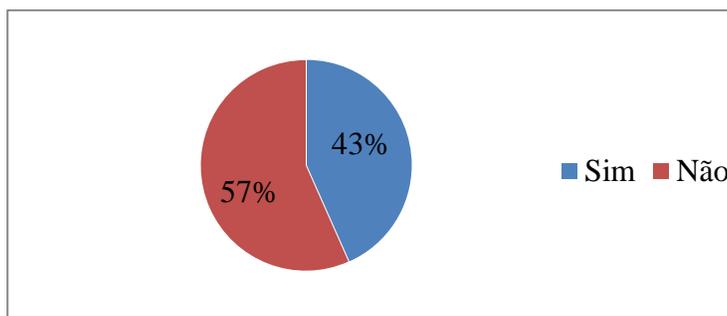
importante para homens brancos em 2007 e posterior subida em 2008, mantendo um decréscimo nas taxas de mortalidade entre homens pretos em 2008 e 2009.

O último dado analisado da Tabela 1 refere-se ao trabalho onde 50% destes desempenhavam alguma função (46,7% empregados, 3,3% empresários) e os 50% restantes não trabalhavam (desempregados 23,3%, aposentados 23,3% e licença médica 3,3%).

Esse dado faz referência à discussão anterior sobre o homem como provedor do lar bem como a dificuldade em acessar os serviços de saúde pela coincidência entre a jornada de trabalho e os funcionamentos das unidades básicas de saúde.

Aliado a isso, a influência das atividades laborais na construção da identidade masculina e, por sua vez, na vivência dos processos de morbimortalidade, torna-se uma realidade presente. Neste sentido, quando se trata de cuidados com a saúde, o trabalho tem sido considerado uma barreira para o acesso aos serviços de saúde, ou a continuação de tratamentos já estabelecidos, pois há a exigência de cumprir uma jornada laboral diária e a obrigatoriedade de executar as tarefas no tempo prescrito, o que normalmente coincide com o horário de funcionamento dos serviços de saúde, quase impedindo a procura pela assistência (SCHRAIBER; GOMES; COUTO, 2015).

Gráfico 1- Distribuição percentual das respostas dos homens sobre possuir problema de saúde. São João do Caru. 2020.

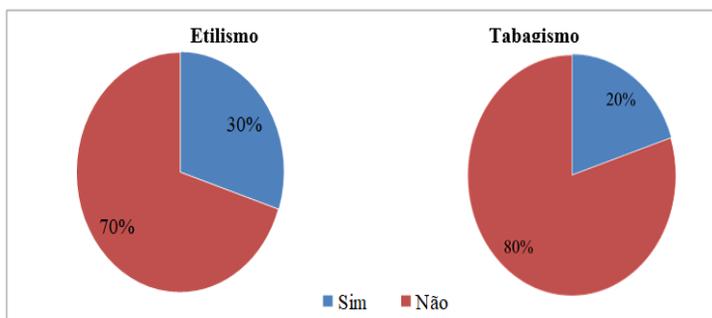


Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

O Gráfico 1 mostra, quanto a presença de problemas de saúde, que 43% dos homens autor referiram ter algum tipo de problema e 57% não.

Silva et al. (2012) defende que, grande parte dos homens tem dificuldade em reconhecer suas necessidades, cultivando pensamento de que são invulneráveis e, portanto, não adoecem. A doença, portanto, é considerada sinônimo de fraqueza que os homens não entendem como inerente a sua condição sócia psíquica e biológica (BRASIL, 2008).

Gráfico 2- Distribuição percentual das respostas dos homens sobre ser etilista ou tabagista. São João do Caru. 2020.

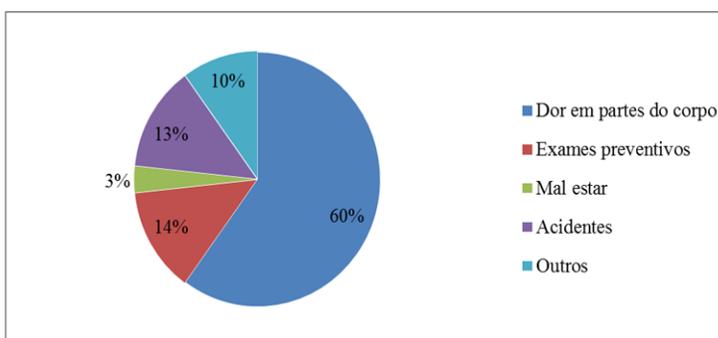


Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

A partir da análise do Gráfico 2, identificou-se quanto ao consumo de bebida alcóolica e cigarro que 30% dos sujeitos pesquisados eram etilistas e 20% eram tabagistas, caracterizando relativo baixo consumo destas substâncias entre o público pesquisado.

Estudo cuidadoso do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (2006) identificou com relação a acidentes de trânsito brasileiros que, 82% ocorreram entre homens, também foi notada forte associação entre o alcoolismo e tais eventos, sendo presente em 53% dos casos. O consumo de bebida é masculino nos 89% dos óbitos notificados, relacionado também a queda em trabalho e afogamentos. Identificou-se 19,5% de dependência química entre homens.

Gráfico 3- Distribuição percentual das respostas dos homens sobre os motivos que o levam a buscar os serviços de saúde. São João do Caru. 2020.



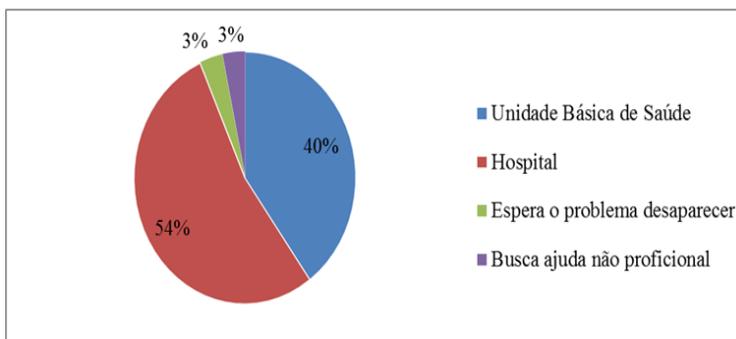
Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

Quando questionados a respeito dos motivos que os levam a buscar os serviços de saúde, 60% dos sujeitos referiram ser em decorrência de dores no corpo, 14% para exames preventivos, 13% por acidentes, 10% por outros motivos, e 3% referiu buscar os serviços de saúde por mal-estar. A partir da

queixa principal de dores no corpo, nota-se que esta pode estar associada a outras patologias que devem ser diagnosticadas.

Estudo qualitativo de Gomes, Nascimento e Araújo (2007) identificaram nessa variável, quanto aos motivos para os homens buscarem ajuda que, em geral estes só procuram os serviços de saúde quando a dor é insuportável ou há impedimento nas atividades laborais, fato que foi relatado pela maioria dos sujeitos entrevistados.

Gráfico 4-Distribuição percentual das respostas dos homens sobre qual serviço de saúde busca primeiro. São João do Caru. 2020.

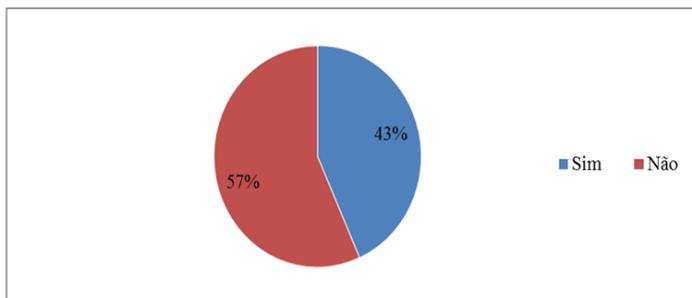


Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

Quanto a preferência pelo serviço de saúde, identificou-se no Gráfico 4 que maior parte dos homens referiram buscar primeiro o hospital, seguido de 40% para a Unidade Básica de Saúde e 3% buscam ajuda não profissional e 3% esperam o problema sumir por conta própria.

Nessa perspectiva, mesmo que a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem esteja relacionada com a Política Nacional de Atenção Básica, a população masculina brasileira acessa o sistema de saúde por meio da atenção especializada, havendo a necessidade de fortalecimento e qualificação da atenção primária a saúde, direcionada para a promoção da saúde e prevenção de agravos evitáveis. Partindo-se do pressuposto de que as equipes de ESF, quando funcionando adequadamente tem resolutividade de até 85% dos problemas de saúde de sua comunidade, prestando um bom atendimento, prevenindo doenças, evitando internações desnecessárias e melhorando a qualidade de vida da população (BRASIL, 2008).

Gráfico 5- Distribuição das respostas dos homens sobre o hábito de buscar a Unidade Básica de Saúde. São João do Caru. 2020.

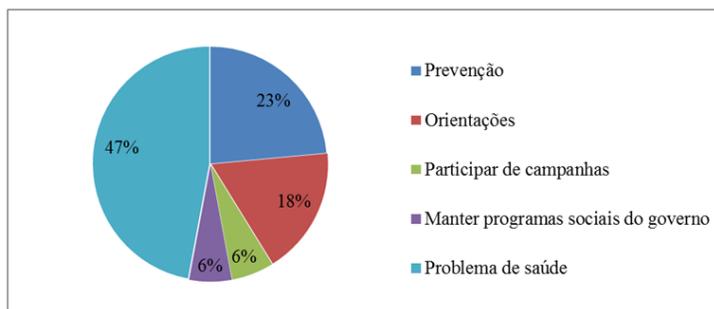


Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

Identificou-se quanto ao hábito de buscar a Unidade Básica de Saúde que 57% dos homens não o têm, contra 43% que referiram buscar este serviço com frequência. Percebe-se desse modo que uma maioria significativa dos homens não busca a unidade básica de saúde com regularidade, tornando notória a fragilidade no cuidado à saúde deste público.

Contudo, defende-se a criação da PNAISH com base no fato de que os homens só buscam o serviço de saúde quando perderam a sua capacidade de trabalho. A partir disso, perde-se um tempo preciso de diagnóstico precoce ou de prevenção, já que chegam ao serviço de saúde em um estado mais grave da doença (BRASIL, 2008).

Gráfico 6- Distribuição das respostas dos homens sobre o qual motivos os induzem a buscar a Unidade Básica de Saúde. São João do Caru. 2020.

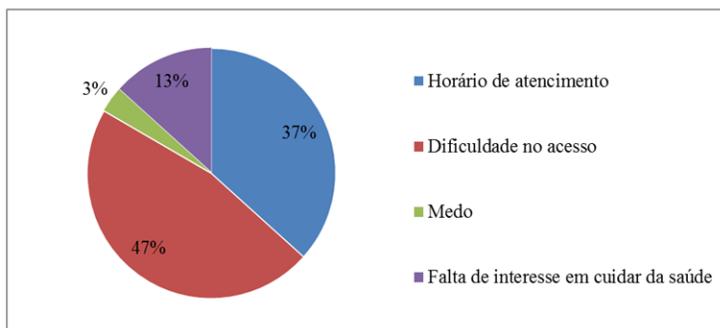


Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

Dentre os homens que referiram ter o hábito de buscar a unidade básica de saúde, velicou-se qual motivo os induziram a procura pelo serviço de saúde, no qual 47% referiram buscar mediante problema de saúde, 23% referiram a prevenção de doenças, 18% buscavam orientações, 6% participavam de campanhas 6% buscava por conta de programas sociais do governo como o bolsa família.

A partir dessa análise evidencia-se conforme as discussões anteriores que na maior parte dos casos os homens só buscam os serviços de saúde mediante um problema, e ainda sim, mesmo com o problema a procura pela assistência a saúde só acontece em último caso, quando o problema já se agravou o suficiente para que este tenha que buscar um serviço mais especializado.

Gráfico 7- Distribuição das respostas dos homens sobre o quais fatores consideram limitantes no acesso a Unidade Básica de Saúde. São João do Caru. 2020.

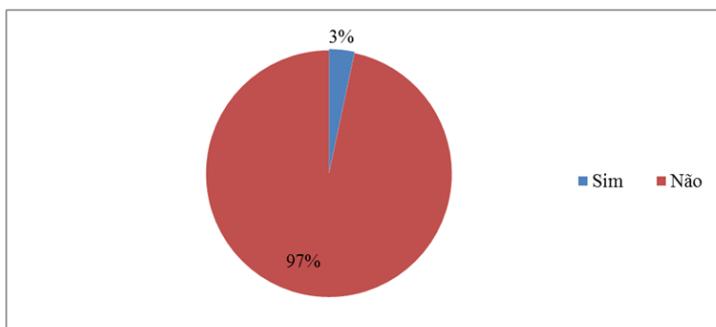


Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

O Gráfico 7 mostra quanto aos fatores limitantes no acesso à Atenção Primária a Saúde que a dificuldade no acesso foi tida como a principal causa limitante na procura do serviço correspondendo a 47% dos casos, seguida do horário de atendimento coincidente com a jornada de trabalho correspondendo a 37%. Foi citada ainda a falta de interesse em cuidar da saúde por 13% dos sujeitos e medo por 3%.

O fator menos citado mais que recebeu grande relevância em vários estudos se referiu ao medo como limitante na busca pela assistência, uma vez que muitos homens tem medo de descobrir problemas de saúde por se considerarem invulneráveis e nunca adoecerão (BRASIL, 2008; GOMES; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2007; ZERBIB; PEREZ, 2003).

Gráfico 8- Distribuição percentual das repostas dos homens sobre conhecer a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem – PNAISH. Pio XII. 2016.



Fonte: Pesquisa dos autores (2020).

O Gráfico 8 analisou quanto ao conhecimento destes sobre a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem – PNAISH que apenas 3% a conhecem. Com base nisso, identifica-se a deficiência de conhecimento destes homens em relação a política que rege o cuidado especializado para este público. Ainda que não seja um resultado unânime há evidente necessidade de divulgação da PNAISH para os sujeitos pesquisados.

Diante disso, a política surgiu como uma estratégia focada em minimizar as fragilidades do sistema de saúde. Sua criação teve como objetivos principais qualificar a assistência à saúde masculina na perspectiva de linhas de cuidado que resguardem a integralidade e qualificar a atenção primária para que ela não se restrinja somente à recuperação, garantindo, sobretudo, a promoção da saúde e a prevenção de agravos evitáveis (BRASIL, 2008).

CONCLUSÃO

Diante dos resultados encontrados percebe-se que a saúde do homem é uma área relativamente nova em comparação as estratégias já existentes na atenção básica. A saúde do homem começou a ser abordada timidamente, com pesquisas isoladas por poucos pesquisadores interessados em estudar os problemas que acometiam a população masculina. Seu enfoque era principalmente nas doenças.

sexualmente transmissíveis, pautadas principalmente numa visão biomédica e com práticas curativas. A partir disso, observou-se a necessidade de um estudo que objetivasse avaliar a visão do homem sobre a saúde na atenção básica contemplando a promoção de saúde e prevenção de agravos, o qual foi alcançado neste estudo.

A partir da análise dos resultados encontrados foi possível identificar que maior parte dos homens era jovens de 18 a 29 ano, solteiros, sendo a maioria com baixo nível de escolaridade, de cor parda. Maior parte dos

sujeitos era responsável por suas famílias e 50% possuíam algum vínculo empregatício. A presença de algum problema de saúde foi referida em 43% dos casos e a maioria dos homens declararam não serem etilistas nem tabagistas. Dentre os motivos para buscar os serviços de saúde foi identificado que a maioria busca por conta de dores no corpo, procurando primeiramente o hospital. Menos da metade dos sujeitos tem o hábito de buscar rotineiramente a UBS, e quando a buscam na maioria dos casos é por conta de algum problema de saúde, seguido de prevenção. Identificou-se também que as principais barreiras referidas por estes foram à dificuldade no acesso e horário de funcionamento. Foram citadas como opções de melhoria na saúde do homem, mais palestras para este público e adequação do horário de trabalho.

Assim, os resultados deste estudo corroboram com o encontrado em diversos outros estudos que investigara a inserção do homem nos serviços de saúde, principalmente a atenção básica. Nesse sentido, aspectos como a feminilização do espaço, poucas estratégias voltadas para esse público e a recente preocupação do governo com a saúde do homem é tida como a principal causa para a baixa adesão dos homens às medidas de promoção e prevenção da saúde na atenção básica.

REFERÊNCIAS

ALBANO, B.R.; BASÍLIO, M.C.; NEVES, J.B. Desafios para a inclusão dos homens nos serviços de atenção primária à saúde. **Rev. Enferm. Integrada**.v.3, n.2, 2010.

ARAUJO, Edna Maria de et al. **Mortalidade masculina no estado da Bahia, regiões Nordeste e Sudeste do Brasil no período de 2000 a 2009**. BIS, Bol. Inst. Saúde, v.14, n.1, p. 33-39. 2012.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (Princípios e Diretrizes). Brasília: Ministério da Saúde; 2008.

COUTO, M.T.; PINHEIRO, T.F.; VALENÇA, O.; MACHIN, R.; SILVA, G.S.N.; GOMES, R.; et al. **O homem na atenção primária à saúde: discutindo (in)visibilidade a partir da perspectiva de gênero**. Interface comun. saúde educ. v.14, n.33, 2010.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E.F.; ARAUJO, F.C. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. **Cad. Saúde Pública**.v.23, n.3, 2007.

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

SCHRAIBER, L.B.; et al. Necessidades de saúde e masculinidades: atenção primária no cuidado aos homens. **Cad. Saúde Pública**. v.26, n.5, 2011.

SCHRAIBER, L.B.; GOMES, R.G.; COUTO, M.T. Homens e saúde na pauta da saúde coletiva. **Cien. Saúde Colet**. v.10, n.1, 2015.

SILVA, P.A.S.; FURTADO, M.S.; GUILHON, A.B.; SOUZA, N.V.D.O.; DAVID, H.M.S.L. **A Saúde Do Homem Na Visão Dos Enfermeiros De Uma Unidade Básica De Saúde**. Esc. Anna Nery. v. 16, n.3, 2016.

SILVA, S.O. **Cuidado na perspectiva de homens: um olhar da enfermagem**. [dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; 2010.

ROUQUAYROL, M.Z, ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia e saúde**. 6ª edição, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2006.

Aline Ribeiro

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba
Especialização em Matemática - Estatística e Didática pela FJ
Graduada em Matemática pela UNIPAC
Muzambinho-MG

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo objeto de estudo por parte de pesquisadores e outros profissionais da área e apresenta-se hoje em um papel que há algum tempo não poderíamos ver, pois se encontrava marginalizada. A EJA representa um importante objeto de estudo e de atuação tanto de seus sujeitos, professores e alunos, quanto pelas estratégias pedagógicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem (PACHECO, 2006).

A EJA constitui-se em uma modalidade de ensino voltada para sujeitos que, por alguma razão, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada e, além disso, é amparada por lei.

Ao longo da história do Brasil, percebemos diversas variações nessa modalidade de ensino, demonstrando que ela está diretamente ligada às transformações políticas, econômicas e sociais, que caracterizaram os diversos momentos históricos do país (LOPES, 2005).

Na época da colonização, a EJA tinha como objetivo principal instrumentalizar a população no ensino da leitura e da escrita. Primeiramente essa postura foi adotada visando permitir que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as instruções e ordens da corte. Em um segundo momento para que os índios pudessem ser catequizados e em um terceiro momento para que as tarefas exigidas pelo Estado pudessem ser seguidas pelos trabalhadores.

Após a expulsão dos jesuítas, no século XVIII, o ensino que era até então estabelecido foi desestruturado e novas iniciativas no âmbito da EJA somente aconteceram durante o Império.

As mudanças políticas e econômicas ocorridas na década de 30 com a Revolução permitiram iniciar a consolidação de um sistema de educação público. No ano de 1934 criou-se um Plano Nacional de Educação mediante a Constituição, que indicava pela primeira vez na história, a EJA como responsabilidade do Estado, oferecendo de forma gratuita o ensino primário integral e de frequência obrigatória para adultos.

Durante a década de 40 várias mudanças políticas e pedagógicas aumentaram o acesso à EJA: a regulamentação e criação do Fundo Nacional do Ensino Primário; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas; o aparecimento de obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, dentre outras iniciativas.

O conjunto dessas iniciativas permitiu que a EJA se consolidasse como uma preocupação nacional. Concomitantemente a essas iniciativas nacionais, movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, contribuíram de forma significativa, reconhecendo os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação dos adultos analfabetos.

Nos dias atuais, com o advento das novas tecnologias, a exigência por mão-de-obra qualificada se faz cada vez maior. Além desse fator, as famílias que viviam na zona rural migraram para os centros urbanos, pois a economia, que era predominantemente agrícola, passou a se concentrar nas atividades de indústria e comércio (LOPES, 2005).

Diante dessa constatação, aconteceu o reconhecimento do analfabetismo como uma problemática, pois com o crescimento do mundo social, econômico e com os avanços tecnológicos, cresce nas pessoas o sentido de obrigação em procurarem a educação como meio de obtenção de emprego e de ascensão econômica e social.

As transformações ocorridas no mercado de trabalho requerem conhecimentos e habilidades específicas, além de uma maior escolarização, o que exige que as pessoas voltem à escola básica para se atualizarem e adquirirem um diploma. Mediante essa realidade, vê-se a criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos. Tanto mais a sociedade avança, maiores são as possibilidades de crescimento profissional, no entanto, aumentam-se também as exigências de uma constante atualização de conhecimentos e habilidades (CARVALHO, 2006)

Observa-se que a necessidade de escolarização é grande na sociedade atual e este fator favorece a educação de crianças e adolescentes, pois aumenta a consciência de pais e cuidadores sobre a importância da educação e da necessidade de manterem seus filhos na escola. Esse movimento nos proporciona, por um lado, pessoas mais escolarizadas, com melhores níveis de vida e por outro, indivíduos mais conscientes, críticos e exigentes.

Para que mudem as possibilidades individuais de educação e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixa de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2000, p.37).

Ainda é uma ideia bastante recorrente de que a partir de certa idade já é tarde para adentrar novamente no ambiente escolar. Entretanto, a partir de várias experiências é observado que quando os jovens e adultos encontram a garantia de uma educação de qualidade, modificam-se seus relacionamentos e abrem-se novas possibilidades profissionais.

O desenvolvimento da EJA necessita contar com a contribuição dos seguintes seguimentos: governantes, com a implementação de políticas integradas para a EJA; escolas, elaborando projetos adequados para a realidade dos alunos; professores, atualizando seus conhecimentos e metodologias de ensino; alunos, sentindo orgulho e valorizando a oportunidade de estudarem e ampliarem seus conhecimentos; sociedade, abolindo as formas de discriminação dessa modalidade de ensino e das pessoas que conhecem um adulto analfabeto, falando da importância da educação e de se procurar uma escola de Educação de Jovens e Adultos.

Na maioria dos casos, o aluno que se matricula em uma sala de EJA possui uma baixa autoestima, pois sente vergonha de nunca ter estudado ou de ter parado de estudar há muitos anos e também tem medo do ridículo e do desconhecido. Ainda temos como agravante o cansaço e as preocupações que só os adultos têm como pagar as contas ou educar os filhos.

Para que essas situações não comprometam o aprendizado do aluno o educador pode tomar algumas medidas, como mostrar que a iniciativa de retornar aos estudos é um motivo de orgulho e não de vergonha; auxiliar o aluno a visualizar o valor e a necessidade dos estudos na vida cotidiana; desenvolver aulas dinâmicas, atrativas e estimulantes; recepcionar o aluno de forma afetiva, conversar e demonstrar interesse pela vida do educando; demonstrar que a aula é um momento oportuno para a troca de conhecimentos e habilidades de cada integrante do grupo; promover entre os alunos o senso de grupo, estimulando a criação de vínculos (CAVALCANTI, 2007).

Nesse processo, sabemos que o papel do docente é fundamental na reinserção do educando em turmas de EJA e é necessário que esse educador de turmas de EJA possua uma postura diferenciada e que seja capaz de identificar o potencial de cada um.

Educar é muito mais do que transmitir informações sobre uma determinada matéria, é permitir ao aluno a construção de seu próprio conhecimento mediante uma metodologia que considere a realidade desse educando, envolvendo-o de forma atrativa e motivadora no processo de ensino-aprendizagem.

A qualidade do processo de aprendizagem está estreitamente ligada à preparação do professor. Nesse sentido, é necessário que o docente invista em sua capacitação para atuar de forma crítica e criativa na educação de jovens e adultos.

De forma geral, as instituições de ensino preocupam-se com a formação dos docentes, pois reconhecem que essa dimensão é muito importante na qualidade do ensino e da relação professor-aluno. Assim, “a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos

no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente” (ARBACHE, 2001, p.19).

A EJA tem como função proporcionar ao educando uma ampla escolarização e auxiliá-lo em sua atuação na sociedade e, não somente, ensiná-lo a ler e escrever. Essa função requer do educador o planejamento de atividades contínuas e de projetos integrados e atentando-se para o objetivo de preparar este aluno para o mercado de trabalho.

Nesse trabalho abordaremos o tema educação de jovens e adultos com deficiência mental. Entendemos que a modalidade de ensino EJA é uma maneira de incluir e possibilitar o exercício de direito e deveres dessas pessoas que estiveram há tanto tempo marginalizadas pela sociedade.

Este conjunto de pessoas sem escolarização básica somente é possível, pois segundo o documento Políticas Nacional de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a escola durante a construção de nossa identidade histórica se caracterizou como uma educação que privilegiava um grupo específico da nossa sociedade, a elite.

O direito à educação e inserção no mercado de trabalho são um dos direitos do cidadão. Entretanto, para a colocação de pessoas nesse mercado é requerido um perfil de funcionário que execute diversas funções no ambiente profissional e que seja capaz de lidar com situações complexas e que seja dinâmico. Nesse contexto, o educando com deficiência mental necessita não somente ser alfabetizado, mas preparado de forma adequada para ser inserido no mercado de trabalho (CARVALHO, 2006).

Observa-se que as políticas educacionais não contemplam as necessidades das pessoas com deficiência e, nesse sentido, dificulta-se a educação para o trabalho dessas pessoas, impedindo a inclusão social e profissional.

O processo educativo para pessoas com deficiência mental é algo de importância significativa para a obtenção de sua independência e na conquista de um direito. O Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999 assegura a inserção no mercado de trabalho às pessoas com deficiência que tenham escolaridade comprovada.

Mesmo com a existência de leis que garantem essa inclusão, percebe-se que a preparação desses indivíduos para o mercado de trabalho é feita mediante instituições especializadas que não têm como foco principal o desenvolvimento de habilidades para a atuação em um ambiente competitivo e, dessa maneira, não contribui de forma significativa na formação desse indivíduo.

Diversos fatores influenciam as relações com o mundo do jovem e do adulto com deficiência intelectual. O empenho dessas pessoas em aumentarem suas chances de participação social e procurarem o acesso à educação como espaço e instrumento para a ampliação dessa inclusão é algo que merece destaque, no sentido de entendermos os processos de integração e práticas sociais, em especial, no segmento da educação.

A despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva, que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades especiais preferencialmente nas classes de ensino comum e que avança no sentido de atribuir à escola a responsabilidade de adaptação à diversidade desses, ainda são lacunares e pouco explícitas, no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência mental, assim como é rara, no âmbito dos debates, a discussão sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas (CARVALHO, 2006, p. 1).

Esses fatores refletem um conjunto maior de políticas voltadas à juventude. A maior parte dos jovens e adultos com deficiência mental ainda se formam em escolas especiais, normalmente ligadas a instituições privadas de caráter filantrópico, o que nos permite perceber a conjuntura educacional dessa população que se encontra referente apenas à educação especial.

A falta de parâmetros oficiais referentes a essa questão e o silêncio em torno dessa problemática podem ser interpretados como produto de suposições a respeito desses jovens e adultos, como a paralização do desenvolvimento nessa faixa etária e também como reiteração do entendimento dessas pessoas como crianças privadas de possibilidades de elaboração sócio cognitivas e afetivas. Assim, o que é colocado como base para a inclusão de crianças é tomado também para a inserção de jovens e adultos com deficiência mental.

As matrículas inclusivas realizadas na modalidade EJA cresceram consideravelmente e podem ser entendidas como resultado das iniciativas no âmbito das políticas. Vemos nesse sentido, a constatação da existência de um movimento de inclusão na educação de jovens e adultos com deficiência mental.

Além disso, reconhecemos também a repercussão dos discursos de inclusão na implementação de novas possibilidades educacionais para esses alunos com necessidades especiais.

Mediante essas constatações observamos que a escolarização de jovens e adultos com deficiência mental realiza-se através do enfrentamento da realidade dos desafios na implementação de uma política educacional.

É nesse sentido que proponho o presente trabalho como forma de desvelar os fatores que se encontram implicados nos conteúdos dos projetos de escolarização dos jovens e adultos com deficiência mental e confrontar esses dados com a prática cotidiana efetivada.

Para esse estudo alguns questionamentos se fazem necessários: como é efetivada a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência mental na modalidade de ensino EJA? Como é a realidade cotidiana vivida por esses educandos? Quais as possibilidades de atuação referente a conhecimentos, valores e comportamentos próprios do mundo jovem e adulto que constituem essa modalidade de educação? Como é a repercussão das potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento desse aprendiz? Em

que condições ocorrem as participações desses indivíduos? Como é o acesso e a permanência deles nessas atividades? Como suas vidas são afetadas mediante essas práticas?

Objetivo Geral:

- Delimitar a trajetória da educação de jovens e adultos focando as condições de escolarização e inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência mental.

Objetivos Específicos:

- Traçar um panorama histórico da EJA no Brasil;
- Discutir as políticas educacionais referentes à educação de jovens e adultos e da inclusão de pessoas com deficiência mental que frequentam essa modalidade de ensino;
- Refletir sobre as possibilidades de inserção desses indivíduos no mercado de trabalho e na vida social de forma cidadã.

Para o desenvolvimento do estudo realizei levantamento bibliográfico de obras e leis referentes ao tema do trabalho. Mediante análise poderemos tecer argumentos que nos permitirão compreender os avanços e recuos da educação de jovens e adultos com deficiência mental.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao traçarmos a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil percebemos a influência das transformações econômicas, políticas e sociais nessa modalidade de ensino, caracterizando-se de determinada forma nos diferentes momentos históricos do país.

Anteriormente enuncio aspectos importantes na evolução da EJA até a década de 40. A partir dos anos 50 iniciou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com pressupostos de que simplesmente alfabetizar era insuficiente e fazia-se necessário priorizar uma educação que promovesse alterações significativas nas condições de vida de crianças, jovens e adultos. No início da década de 60 a CNEA sofreu dificuldades financeiras e foi extinta, assim como outras campanhas que estavam em vigor nessa época.

Com a tentativa de encontrar soluções para essas questões foi realizado em 1958 o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse evento foram discutidas questões importantes desse processo, como a precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e a qualificação do professor. Paulo Freire encontrava-se nesse evento juntamente com a delegação de Pernambuco e propuseram como elementos fundamentais da educação: o diálogo, a valorização das características

socioculturais e a estimulação da participação consciente das classes populares na realidade social. Esse congresso também foi palco de discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que serviu de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação em 1962.

A ideia que foi surgindo foi a de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos. Na percepção de Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto (PORCARO, s/ano, p.2).

As campanhas de alfabetização de adultos ganharam novo impulso na década de 60 devido à associação entre Estado e Igreja Católica. Entretanto, o golpe militar ocorrido em 1964, reprimiu todos os movimentos de alfabetização que estavam ligados aos ideais de fortalecimento da cultura popular. Somente o Movimento de Educação de Bases persistiu devido à sua ligação ao MEC e à Igreja Católica, porém, devido à falta de recursos financeiros, encerrou grande parte de suas atividades em 1966.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) iniciou-se nos anos 70, ainda com a vigência da ditadura militar, objetivando acabar com o analfabetismo em apenas uma década. Posteriormente a esse período foi realizado o Censo e divulgado pelo IBGE o registro de 25,5% de indivíduos analfabetos na população de 15 anos ou mais. Nesse cenário, o programa sofreu adaptações e alterações em seus objetivos, favorecendo uma ampliação na área de atuação para a educação comunitária e de crianças.

Em 1971 foi implantado o ensino supletivo e representou um grande momento na história da EJA no Brasil. Pela primeira vez na história, durante a ditadura militar a educação de adultos adquiriu um estatuto legal, organizada em capítulo exclusivo na Lei nº 5.692/71. Foi estabelecida nessa legislação, no artigo 24, a função do supletivo em preencher a escolarização regular para jovens e adultos que não conseguiram concluir na idade adequada.

Na década de 70, ocorreu, então, a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, porém, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA (PORCARO, s/ano, p.1).

No país todo foram criados Centros de Estudos Supletivos propondo uma estrutura de educação do futuro em atendimento a uma sociedade que se encontrava em processo de modernização. De acordo com a necessidade do mercado de trabalho competitivo e da exigência de maior escolarização da população, a intenção era escolarizar o máximo número de pessoas com

o mínimo custo operacional. Não havia a requisição de frequência obrigatória e a avaliação se constituía em dois módulos, em um primeiro momento realizada internamente ao final dos módulos e posteriormente realizada externamente pelos sistemas educacionais.

Com o tempo, essa metodologia encontrou alguns percalços: os índices de evasão foram elevados, devido a não exigência de frequência obrigatória; a socialização dos alunos ficou prejudicada devido ao atendimento ser realizado individualmente; não houve uma conscientização da necessidade do aprendizado pelo aluno, pois essa escolarização representava mais uma busca por uma formação rápida objetivando a obtenção de um diploma e a inserção do mercado de trabalho.

No início dos anos 80, o processo de democratização foi retomado e houve a finalização dos governos militares e nesse contexto, a sociedade brasileira passou por profundas transformações sociopolíticas. No ano de 1985 a Fundação EDUCAR entrou em vigência substituindo o MOBRAL e, no cenário da redemocratização houve uma significativa ampliação nas atividades da educação de jovens e adultos.

Nessa década houve um movimento de estudantes, educadores e políticos em favor da escola pública e gratuita para todos. Em 1988 novos avanços aconteceram para a EJA devido a nova Constituição que assegurava: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

No início da década de 90, com o governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e a União foi se esquivando da responsabilidade em relação ao EJA e transferindo-a para estados e municípios. Dessa forma, os anos 90 foram marcados pela perda de espaço da EJA nas ações governamentais.

Em contrapartida, a nível mundial:

Nos anos 90, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela UNESCO, criada pela ONU e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento (PORCARO, s/ano, p.2).

No ano de 2003 o Ministério da Educação anunciou como prioridade do governo federal a alfabetização de jovens e adultos. A meta do governo Lula era erradicar o analfabetismo durante seu mandato de quatro anos e, para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. Nesse contexto, o governo lançou o Programa Brasil Alfabetizado. Este oferece apoio aos órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que se ocupam em desenvolver ações de alfabetização.

Diante dessa trajetória e da observação da situação atual dessa modalidade de ensino entendemos que a EJA necessita receber atenção especial por parte dos órgãos públicos e ser concebida juntamente com outras políticas públicas.

Estudiosos e pesquisadores da área assinalam que há uma desarticulação entre as atividades de alfabetização e de EJA e questionam o tempo destinado à alfabetização e a qualidade da formação do professor. A aquisição da leitura e escrita, a mera alfabetização, não garante o direito à educação, é necessário articular políticas de EJA às outras políticas, garantindo à essa população a continuidade no ensino básico, a inserção no mundo do trabalho e a efetivação do direito básico à saúde e qualidade de vida.

Apesar de se detectar uma descontinuidade da EJA ao longo da história, percebe-se que ela está sempre sendo buscada, sempre com a concepção de garantir o acesso à educação a todos, em qualquer idade. Muito já foi feito, muito ainda há que se fazer para seguir esse ideal de oportunidade para todos e equidade social.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DEFICIENTE MENTAL

As políticas referentes ao atendimento de alunos com necessidades especiais, preferencialmente nas classes comuns, são repletas de lacunas e são pouco claras. No âmbito de debates, a educação de jovens e adultos com deficiência mental são raras, no sentido de se entender como o discurso e as práticas de inclusão produzem repercussão vida educacional dessas pessoas.

A despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva, que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades especiais preferencialmente nas classes de ensino comum e que avança no sentido de atribuir à escola a responsabilidade de adaptação à diversidade desses ainda são lacunares e pouco explícitas, no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência mental, assim como é rara, no âmbito dos debates, a discussão sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas (CARVALHO, 2006).

A deficiência mental concebida na perspectiva da psicologia histórico-cultural como uma condição de desenvolvimento particular e com suas peculiaridades em termos de organização sociopsicológica e é resultante da síntese dos aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais constitutivos e constituídos na trajetória de vida do indivíduo, para Carvalho (2006),

Enfatizando o caráter dialético da relação entre as dimensões biológica e cultural do processo de desenvolvimento humano, Vygotsky argumenta que, na existência de deficiências, as características orgânicas são transformadas pela formação de novas funções e que, nesse processo, o que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será impregnado pela

cultura, pela emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da pessoa (CARVALHO, 2006, p.3).

Dessa forma, consideramos ser necessária a identificação e compreensão das formas que o indivíduo que possui um déficit age sobre seu ambiente, observando sempre, as suas possibilidades de ação.

A perspectiva vygotskiana, enunciada por Carvalho (2006), considera os aspectos dinâmicos e as possibilidades que se desenvolvem nas diversas relações da pessoa com o mundo, em oposição a uma concepção de déficit intelectual biologicamente definido, estático e irreversível. Dessa forma, a visão empregada à pessoa limitada por uma deficiência se abrange, ao encarar esse sujeito como alguém que possui um processo de desenvolvimento diferenciado.

Esse desenvolvimento, em relação ao meio externo, constitui-se em uma constatare reconstrução da personalidade desse sujeito, reorganizando todas as suas funções e também na formação de processos advindos da própria deficiência. Entende-se dessa forma que, as reais limitações desse indivíduo desempenham uma função no desenvolvimento das suas formas de ação.

As definições de adulto, jovem e criança, também podem ser definidas pela psicologia histórico-cultural. Essas faixas etárias são histórica e culturalmente definidas e não permite uma abordagem mais consistente dos processos de constituição dos seres humano após a infância, como os de construção de conhecimento e aprendizagem nas faixas etárias posteriores.

A abordagem referente ao desenvolvimento e à educação das pessoas que possuem deficiência mental faz-se ainda mais rara. As práticas no campo da educação ainda perpetuam a concepção de estabilidade e ausência de mudanças, numa perspectiva de involução, o que desconsidera o desenvolvimento de cada pessoa em sua singularidade. Essas práticas desprezam as experiências de vida, negam seus esforços de participação social e não reconhecem a possibilidades de atuação dos jovens e adultos.

As considerações acerca da pessoa com deficiência da psicologia histórico-crítica, nos leva a encarar o indivíduo com limitações como um ser portador de possibilidades e de participação nas práticas sociais e de esta dimensão representar seu mundo e a si mesmo.

É observado que embora haja um número crescente de matrículas, as atividades e cuidados não atendem às necessidades desses alunos. Na análise de Arruda, Kassar e Santos (2006) as políticas educacionais inclusivas são elaboradas e desenvolvidas conforme a lógica de mercado e dos processos econômicos e políticos que regem o momento no país. Segundo os pesquisadores:

Qual é a “qualidade” pretendida pelo Estado? Faltaria ao Estado competência técnica para avaliar o impacto de um Programa de Educação Inclusiva? As respostas a essas questões exigem, necessariamente, a compreensão das funções da escola pública contemporânea. Vários autores já discutiram essa questão

(Braverman, 1981; Alves, 2001; Arruda, 2001a, 2001b, 2002) e apontaram que em função de condições históricas do capitalismo monopolista a escola faz um atendimento para atender necessidades específicas (ARRUDA, KASSAR E SANTOS, 2006, p. 10).

Assim, a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA constitui-se um avanço referente às responsabilidades do por público na educação e também na construção social trabalhando pelo reconhecimento da população jovem e adulta. Nesse sentido, o acesso à EJA requer a imputação do estatuto de jovem e adulto à esses sujeitos, considerando a etapa de vida e as necessidades dessas pessoas.

Mediante investigações sobre as carências físicas e psicológicas nos jovens e adultos da EJA são reveladas problemáticas como: baixa motivação, conformismo com a posição de analfabetos, baixa autoestima, problemas físicos da idade e dificuldades na memorização. As características dos jovens e adultos com deficiência mental são semelhantes às dos outros alunos inseridos em turmas de EJA.

A Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Especial, Brasília, (1994, p. 15), caracteriza deficiência mental como um funcionamento cognitivo de modo geral, abaixo da média, devido ao período de desenvolvimento, diretamente associado às limitações referentes a duas ou mais áreas de adaptação e resposta adequada deste indivíduo às necessidades sociais como comunicação, demais habilidades sociais, relacionamento familiar e na comunidade, autonomia nas formas de locomoção, saúde e segurança, desenvolvimento na escola, no lazer e no trabalho.

Autores também afirmam que o conceito de deficiência dependerá também do meio social, dos aspectos legais e administrativos. No meio educacional, a deficiência será encarada como “educável” ou “treinável” e do ponto de vista pedagógico, esses termos são utilizados para caracterizar os graus de deficiência mental. No entanto, para objetivos educacionais, essa classificação não indica claramente quais são os fins da escolarização em relação às limitações intelectuais.

A deficiência mental leve é compreendida como aquela em que os sujeitos adquiriram com atraso a linguagem, eles são independentes quanto ao cuidado pessoal, porém, com um ritmo mais lento. São apresentadas dificuldades na adaptação social que não se evidenciam muito nos ambientes em que se sentem seguros. Devido à limitação nas habilidades acadêmicas necessitam de auxílio nos planejamentos educacionais visando a compensação de seus déficits e se desenvolverem.

O acesso à educação tem como um de seus objetivos instrumentalizar o educando para uma prática social concreta. É importante ressaltar que, nesse processo, o educador deverá proporcionar ao aluno uma relação com os conteúdos estudados mediante dinâmicas e valorizando a sua experiência nas atividades trabalhadas, evidenciando a importância da formação escolar na sua vida cotidiana.

Considera-se o aluno educacionalmente deficiente se seu desvio for de tal tipo e grau que seja empecilho ao seu benefício dos serviços escolares comuns, exigindo dessa forma, serviços e auxílios especiais. É notado que há dificuldades em se caracterizar a deficiência mental e sua implicação prática e essa tendência foi acentuada nos últimos anos, devido aos conceitos de não discriminação.

As classificações de distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar muitas vezes, impropriamente, encaminham alunos como deficientes mentais fazendo com que grupos sejam marcados com o estigma da diferença e assim praticamente, excluindo-os do contexto educacional (FONSECA, s/ano, p.23)

É necessário que os educandos com deficiência mental sejam considerados no meio educacional na perspectiva de suas potencialidades de aprendizagem, trabalhando suas condições cognitivas mais positivas à sua aprendizagem visando seu desenvolvimento.

INSERÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Os aspectos culturais de uma sociedade determinam o pensamento e a conduta das pessoas e a forma como se vêem e se valorizam. No mundo profissional, inseridos em um mercado de trabalho altamente competitivo, as pessoas que não se enquadram nos padrões exigidos são excluídos.

Para Miranda (s/ano) a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda se constitui em um problema devido à baixa participação destes. No Brasil, a população de deficientes é em torno dos 16 milhões e destes, 9 milhões estão em faixa etária apropriada para o trabalho e no entanto, apenas 2% dessas pessoas estão inseridas no mercado de trabalho formal. Nos países mais avançados esse número fica em torno de 40%.

É necessário repensar os padrões de normalidade e o tipo de ser humano ideal construído pela sociedade. No campo da ciência, as deficiências dizem respeito à limitação de uma ou mais funções do sujeito. Levando esse conceito para a área econômica, refere-se à dificuldade de produção e no âmbito jurídico a deficiência é fixada pela lei.

O decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999 considera os seguintes indivíduos como portadores de necessidades especiais (PNE's): deficiente físico: modificação completa ou parcial de uma ou mais partes do corpo humano; deficiência auditiva: perda parcial ou total das faculdades sonoras; deficiência visual: acuidade visual menor ou igual que 20/200 avos no melhor olho; deficiência mental: quando o funcionamento mental é expressivamente inferior à média, associando déficits no comportamento adaptativo.

Essa modalidade de ampliação das oportunidades de trabalho é questionada, pois não há informações de países que conseguiram sucesso baseados exclusivamente nesse sistema de inclusão.

A vivência cotidiana comprova que a inclusão é um processo em construção e que a mera inserção dessas pessoas na sociedade acaba prejudicando pessoas talentosas e produtivas, devido à falta de condições necessárias (arquitetura, transporte e comunicação) para a atuação plena na vida cidadã.

É observado que desde as épocas mais remotas da humanidade os sujeitos com deficiência sofrem atitudes de repulsa, estereótipos, preconceitos e discriminação, sendo sempre colocadas à margem da vida social. Há alguns anos, empregar pessoas deficientes era encarado como exploração e as pessoas que o fizessem deveriam ser condenadas por lei. Essas concepções eram fruto de uma política protecionista e também porque as ciências sociais e da saúde ainda não tinham atentado para a possibilidade de esses sujeitos desenvolverem atividades no mundo do trabalho.

Nos dias atuais, os deficientes vêm sendo excluídos do mercado de trabalho devido à falta de escolaridade, falta de qualificação para o trabalho, ausência de reabilitação física e profissional, dificuldade para se locomover e utilizar os meios de transporte e falta de apoio na família. Dessa forma,

Na realidade cotidiana dessas pessoas ainda predomina a dependência econômica (uma vez que a maioria não possui renda própria), o subemprego e a estagnação profissional, fatores que contribuem para que se mantenham a margem da vida nacional, sem chances de participação e estigmatizada (CORREIA, 1990, p.124).

Persiste ainda a problemática de que poucos empregadores têm a disposição em contratar essas pessoas. No mercado de trabalho, as pessoas portadoras de necessidades especiais são os últimos a serem contratados, os primeiros a serem demitidos e a faixa salarial é menor em relação à dos outros empregados (MACIEL, 2002).

No entanto, é notado um movimento em direção à busca da qualidade de vida indicando a necessidade de se pensar o que cada profissional, dentro de sua área de atuação, pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor. A busca por esse ideal requer a extinção de todas as manifestações de discriminação e a aceitação da diversidade como base para uma convivência social sadia.

Esse movimento é comprovado pela crescente exigência dos agentes sociais por uma atitude mais ética por parte das instituições e empresas, visando a colocação dos princípios da responsabilidade social na prática.

Para que realmente seja efetivada a inclusão produtiva dos portadores de deficiência é necessário que haja investimentos nesse sentido. Dessa forma, a união de esforços no sentido de que sejam criados novos projetos industriais numa perspectiva inclusiva é uma ótima forma de contribuição para a efetivação da inclusão. O setor industrial é apontado

como o que menos emprega pessoas com deficiência em função dos riscos que se apresentam, supostamente, a essas pessoas.

É um consenso de que existem no Brasil instrumentos legais avançados na assegurar de direitos ao trabalhador, mas insuficiente na efetivação desses direitos. As estatísticas não demonstram dados seguros em relação às atividades dos deficientes e as estimativas existentes são inespecíficas e pouco claras.

Nesse cenário, vê-se cada dia mais a distância existente entre o que descrito nas leis e o que é praticado na realidade, pois somente as políticas públicas vigentes no país são incapazes de motivar as empresas e desenvolver um espaço maior no mercado de trabalho para os portadores de deficiência. A pouca participação dos deficientes no mercado de trabalho deve-se não a inexistência de leis, mas da ausência de uma fiscalização e de ações, estímulos e instituições que auxiliem de forma real e efetiva, na formação, habilitação, reabilitação e inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

A formação do professor vem sendo tema de debates e de preocupação por parte das instituições de ensino, públicas e particulares. Essa preocupação vem da constatação de que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem depende da qualidade da formação deste professor e da relação estabelecida entre ele e os educandos.

Sendo a educação de jovens e adultos destinada àqueles que de uma forma ou de outra não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, é necessário que o educador compreenda as especificidades e necessidades desse processo de ensino, compreendendo os anseios deste público e tendo preparação necessária para lidar com os sentimentos destes alunos.

As defasagens em relação à formação do professor de Educação de Jovens e Adultos que ainda utiliza em sua prática educacional os mesmos métodos desenvolvidos na educação regular e as poucas pesquisas e discussões relativas à educação de adultos, tanto em relação à formação do profissional, quanto em relação à produção de conhecimentos científicos e espaços de debates dentro das academias para essa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura, podem ser entendidas como processos que ainda dificultam uma efetiva formação dos professores para trabalhar com os sujeitos da EJA (BERNARDINO, 2008, p.2).

Nessa modalidade de ensino temos uma clientela bastante heterogênea e diversificada culturalmente e isso requer do professor conhecimentos específicos no tocante à metodologia, aos conteúdos, à avaliação e ao atendimento.

É necessário que esse educador respeite a pluralidade cultural, as questões culturais, suas identidades, os assuntos que envolvem a classe e também conhecer a linguagem dos alunos. Somente considerando essas

dimensões poderemos trabalhar de forma consciente, crítica e criativa, fugindo dos moldes de educação, nos quais a escolarização ocorre de forma mecânica, resumindo-se apenas ao ensino da leitura e da escrita.

Uma nova abordagem vem sendo construída na educação de jovens e adultos, ultrapassando a ideia de uma EJA que se acaba na alfabetização e não se conecta com a educação básica de qualidade. É observado também uma busca pela superação da descontinuidade presente nas ações institucionais e no aparecimento de medidas isoladas e pontuais, que fragmenta e impede a compreensão do desafio existente. (Lopes, 2006).

O desafio que nos apresenta é encaminhar soluções possíveis visando a simplificação do fenômeno do analfabetismo e encarar a alfabetização além da visão de um problema com simples exposições de números e indicadores.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (CEB/CNE, 2000, p. 15).

É preciso conceber a EJA em toda a sua especificidade e diversidade cultural dos sujeitos que constituem esse processo e dessa forma, encarar essa oportunidade como um caminho de transformação nessa área educacional. A educação de jovens e adultos não se resume à uma prática mecânica em que se ensina apenas a ler e escrever o próprio nome, mas sim, o acesso à uma escolarização ampla e de qualidade.

Para que essas dimensões sejam alcançadas é necessário que as atividades sejam contínuas e que os projetos realizados sejam levados a sério, dando uma continuidade nesse processo.

A educação de jovens e adultos deve atentar também para o fato de que esse educando necessita ser inserido no mercado de trabalho e dessa forma, sua função vai além de buscar a redução dos índices de analfabetismo e abrange a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, conforme previsto nas diretrizes curriculares da EJA.

A formação do educador ocorre em um processo intermitente e de grande complexidade por estar diretamente interligada às modificações e influências da sociedade. A sociedade influencia inclusive, sua qualidade técnica e profissional que se encontra sempre submetida aos controles sociais pelos dispositivos legais.

Entretanto, o maior controle que existe, e de fato o mais importante, é a consciência do educador que lhe permite refletir sobre o processo de educação, desenvolver seus conhecimentos e atualizar-se sempre, fazendo o esforço de trabalhar as metodologias adequadas ao seu ensino e realizar uma análise sincera de sua realidade pessoal, de seu desempenho.

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos (GUIDELLI, 1996, p. 126).

A formação continuada docente acontece de duas formas: de forma externa, mediante a participação em cursos de capacitação, aperfeiçoamentos, eventos, leituras, grupos de estudo, dentre outras atividades; e de forma interna, pela autocrítica de cada educador, questionando seu papel na sociedade e como profissional da educação, e se realmente o está cumprindo.

Uma problemática existente na formação do educador é a concepção de autossuficiência, o julgamento de que já se sabe tudo. Essa postura é um grande erro dos docentes, pois a função de educar requer um aperfeiçoamento constante, tanto em relação ao campo intelectual, quanto na sua consciência de ser inacabado e eterno aprendiz.

Estacionar na trajetória profissional, se julgar sabedor de tudo e considerar que não há mais o que acrescentar em seu papel docente, torna inócua a consciência do educador e o transforma em um ser que não progride. Essa progressão não diz respeito somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também, na ampliação da própria consciência para as inovações que surgem cotidianamente e repensar a sua metodologia de ensino (LOPES, 2006).

O conhecimento da prática do professor que atua especificamente na educação de jovens e adultos faz-se necessário para a compreensão das especificidades dessa modalidade de ensino e para efetivar intervenções objetivando uma educação de qualidade. É necessário assegurar o acesso, a permanência e a aquisição de conhecimentos básicos para a vida e para o trabalho.

O educador realmente compromissado com sua formação continuada necessita compreender a didática utilizada na EJA e adequá-la às necessidades de seus alunos e da realidade da turma. É preciso conceber o aluno como um ser pensante, repleto de capacidade e habilidades, possuidor de ideias próprias que são apresentadas no dia a dia nas discussões e conversas.

Dessa forma, o educador será mediador e companheiro do aluno, e não o detentor do saber, que se comporta de forma arrogante e inferioriza os educandos. É importante perceber que este aluno tem muito a contribuir no processo de aprendizagem pela ação que exerce no âmbito familiar e social.

Nessa concepção de relação educativa, o aluno perceberá que é um agente ativo no processo educativo, sentindo-se mais interessado e mais

responsável pela sua aprendizagem. Progressivamente esse educando compreende que é responsável pela mudança da sociedade, da sua realidade e esta se inicia na transformação de si mesmo e que a educação é um direito garantido na lei e não um favor ou caridade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EJA

A inclusão de alunos com deficiência sofreu avanços devido ao processo crescente de inclusão. No entanto, é necessário que refletir que somente o processo de escolarização não garante a esses alunos a efetiva participação cidadã, pois a exclusão sofrida por estes é determinada mais pela estrutura social do que pela educação. É de forma lenta que a escolarização vem sendo desenvolvida aos jovens e adultos com deficiência.

A área da educação especial aumentou de forma significativa devido a emergência na sociedade atual da preocupação pelas condições de vida da pessoa com deficiência, pensando nas suas reais possibilidades, concepção essa assegurada também pela legislação que defende a sociedade inclusiva.

O conceito de deficiência modificou-se ao longo da história e desta forma também foi se formando a sua delimitação de exclusão na sociedade. Na Grécia Antiga acontecia o homicídio á essas crianças e era visto como um ritual de purificação da alma em resposta a pecados cometidos pelos antepassados. Na Idade Média com a prevalência da igreja católica, tínhamos de um lado, o acolhimento e auxílio aos deficientes e de outro a concepção de que os próprios indivíduos eram culpados pela sua deficiência (TEIXEIRA D'ÁVILA, 2007).

Já no século XVII essas pessoas ainda viviam de forma isolada e provocava temor e repulsão. No próximo século com a chegada da Modernidade e da industrialização os deficientes eram considerados incapazes de executar operações intelectuais e vistos como inválidos. Iniciando o século XIX com a ciência moderna, foram elaborados estudos a respeito das patologias estabelecendo uma relação direta entre as lesões anatômicas e também observando, descrevendo e classificando o comportamento das pessoas com deficiência.

No século XX avanços significativos foram observados em termos de concepções e novas posturas, impulsionando transformações sociais e preconizando os fundamentos de sociologia como fatores fundamentais no desenvolvimento das condições dos deficientes na sociedade.

Nesse sentido, é necessário observar as mudanças no âmbito das lutas sociais que foram travadas no século XX e que levaram à compreensão desses processos na sociedade e na escola. Essa atitude defensora dos direitos dos deficientes é recente em nossa cultura e ainda se manifesta em atitudes isoladas de indivíduos e grupos (MAZZOTA, 1996). Identificamos os avanços e o reconhecimento dos direitos dos deficientes como dimensões essenciais na formulação das políticas sociais, principalmente nos meados desse século.

No final dos anos 50 a educação especial ganha espaço na política educacional brasileira, porém, devida a falta de informação tornando-se somente um complemento no contexto educacional brasileiro. A educação especial constituiu-se ao longo do tempo com práticas empobrecidas e que continuam estigmatizando e segregando os indivíduos com necessidades especiais.

É inegável também, nesse sentido, que a luta pelos direitos e melhores condições de exercício da cidadania dos deficientes é uma constante e torna-se agora responsabilidade dos movimentos sociais a busca pela efetivação do acesso e da permanência dessas pessoas aos diversos espaços e segmentos sociais, sendo que já existe um grande conjunto de leis que asseguram esses direitos.

Vejamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, o capítulo destinado à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os super dotados;

III – [...]

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em

sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

[...]

A concepção de educação para todos concebe relações que não discriminam e não desprezam as pessoas devido às suas condições e particularidades, mas sim, integra e busca o acesso dessas pessoas às classes comuns da rede regular de ensino.

Na inclusão educacional todos os sistemas da sociedade incluem essas pessoas, valorizando as diferenças e toda a diversidade humana existente visando a garantia de qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Para Mantoan (2005) existem diferenças substanciais entre a integração e a inclusão, pois nessa última perspectiva há a inserção escolar completa e sistemática. Nessa concepção todos os educandos, sem nenhuma exceção, necessitam frequentar o ambiente educacional e no ensino regular.

A inclusão educacional tem por objetivo efetivar um sistema educacional que leve em consideração as necessidades de todos os alunos,

estruturando suas ações e seu ambiente para atendê-las. Nessa perspectiva, acontece um grande impacto na estrutura educacional vigente, pois prevê a extinção dos serviços educacionais que fragmenta e segrega os alunos como turmas especiais, salas de aceleração, reforço escolar, dentre outras.

A educação inclusiva vai requerer transformações na concepção de projeto político pedagógico, de currículo, da relação escola-comunidade, e das formas de ensino-aprendizagem. É mediante a coletividade que haverá a superação desse sistema educacional excludente e que poderemos vislumbrar um ambiente educativo inclusivo e emancipador dos cidadãos.

A ideia de sociedade inclusiva vem requerendo do campo da educação a construção e adoção de novas metodologias e concepções que visem o avanço da sociedade rumo à entendimentos que preparem os indivíduos para viver em uma sociedade democrática, que seja preparado para sua plena atuação cidadã e que seja qualificado para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.) 9394/1996, expõe a necessidade de desburocratizar a Educação, para promover a descentralização do sistema e imprimir maior autonomia aos estados, aos municípios e às escolas. Essas medidas facilitarão o alcance de alguns objetivos como promover a integração do aluno na rede cultural e tecnológica da atualidade, à medida que procura oferecer condições que potencializem as capacidades individuais e disponibilizem recursos para uma escola mais eficaz (TEIXEIRA D'ÁVILA, 2007, p.11)

Apesar desses avanços em relação à inclusão, nota-se que a inserção de jovens e adultos com deficiência mental é rara e ainda está distante da realidade existente. Na trajetória histórica é observado que as relações sociais são determinadas, em sua maioria, pelo poder econômico e este influencia inclusive na condução das políticas públicas. Dessa forma, ao elaborarem e tentarem efetivar as teorias por meio das políticas públicas posiciona-se fora do contexto real e não permitem que práticas inovadoras sejam implantadas.

As dificuldades existentes na educação de pessoas com deficiência é enunciada na Política Nacional de Educação Especial (1994) que dentre outros fatores destaca: dificuldade na viabilização da permanência dos deficientes pelo sistema de ensino e a falta de critérios para o término da escolarização destes, em especial para os deficientes mentais.

Observa-se que apesar dos avanços no campo dos discursos políticos, as reais condições para a escolarização de pessoas com deficiência ainda encontra muitas dificuldades pelo caminho. Há uma falta de estrutura necessária à asseguaração do acesso, permanência e progressão desse aluno na educação.

A responsabilidade por essa situação é atribuída em diversos momentos aos vários agentes desse processo, aos alunos, professores, técnicos da educação especial, à universidade dentre outros. Entendemos que, cada um desses agentes contribui de determinada forma no desenvolvimento desse processo e dessa forma, seria necessário analisar o

papel de cada um individualmente, considerando logicamente, o todo. Essa análise é importante no sentido que é necessária a transformação de cada um desses agentes que compõe o processo educacional.

Constata-se assim que, essas dificuldades encontradas no campo educacional serão superadas quando todos os agentes educacionais respeitarem e reconhecerem as diferenças existentes entre as pessoas como um determinante de modificações nas concepções e práticas educativas.

Observa-se que na educação de jovens e adultos com deficiência mental existem dois aspectos significativos: um é visto dentro de uma perspectiva especial e outro encarado dentro de uma concepção de ensino igualitário e democrático. Sabe-se que os jovens e adultos com deficiência mental são tratados como crianças em seu aspecto cognitivo, mas suas características e necessidades são muito diferentes seja nas dimensões intelectuais, seja nos aspectos físicos e emocionais.

O aluno com deficiência mental carrega em sua bagagem pessoal conhecimentos, hábitos e habilidades que foram construídos ao longo de sua experiência de vida e estes elementos se manifestam quando se inicia o processo de escolarização e de construção da leitura e escrita. Vê-se nesse sentido, que o aluno já possui um conjunto de ideias sobre os usos e funções desse processo de escolarização.

O processo de escolarização desenvolverá nesses alunos as percepções, o poder da escolha e a autonomia que eles possuem em atuar e formar sua individualidade, suas atitudes e pensamentos, perante a sociedade inclusive (FONSECA, s/ano).

No processo enunciado, é necessário que o educador leve em consideração as características e especificidades do aluno com deficiência mental, desenvolvendo sua noção de membro da sociedade, que é detentor de conhecimentos próprios que foram adquiridos mediante sua ação social e que apesar das limitações existentes, ele possui capacidade necessária para ler de forma crítica essa realidade, construir conhecimentos, apreender informações e construir ideias.

Essa escolarização não exclui o trabalho sistematizado e o desenvolvimento dos conteúdos, pois é observado que as dificuldades apresentadas por esses alunos nas matérias escolares, na leitura, escrita, cálculos matemáticos são bem semelhantes às dos demais alunos.

O sentido encontrado nessa escolarização será obtido se o educando conseguir desenvolver mais que o ato mecânico de juntar letras, mas sim, quando ele aumentar suas habilidades de compreensão, elaboração e manejo de sua própria atividade e motivar-se para realizar transformações em si mesmo e no meio em que vive.

O processo educacional das pessoas com deficiência mental ocorre quando ele se vê agindo sobre o meio e transformando e em outro sentido também, com o meio transformando mudanças nelas. Esse processo necessita oferecer condições para que essas pessoas se sintam realmente agentes integrantes da sociedade.

É indispensável a escolaridade mínima para a inserção no mundo do trabalho e para a atuação cidadã, dessa forma é necessário investir na continuidade desse educando ao ensino fundamental e isso também significativa dizer que é fundamental a realização de investimentos e para isso temos o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Nesse sentido, vemos que os incentivos à EJA são escassos devido à uma cultura de não valorização dessa modalidade de ensino.

Uma análise interessante no processo de ensino-aprendizagem em adaptação ao aluno com deficiência mental, é que os demais alunos jovens e adultos, que participassem desse processo de escolarização se beneficiariam também em sua aprendizagem. As especificidades do aluno com deficiência mental exigem do educador atenção e planejamento que por sua vez, necessita ser organizado e realizado de forma contínua e mais lenta. É importante desenvolver atividades que apresentem diversidade de situações e oportunidades para aplicar as habilidades que foram aprendidas.

Entendemos, dessa forma, a prática pedagógica da educação de jovens e adultos, e atendendo também os alunos com deficiência mental, apesar de obedecer a uma lógica do contexto escolar, visará desenvolver, sobretudo as interações sociais e as construções intelectuais, a partir das necessidades e especificidades dos educandos.

Nessa concepção, o deficiente mental passa de ser inválido e incapaz para a de indivíduos repleto de possibilidades. Essas possibilidades são observadas na construção da autonomia, vista na formação de ideias, posturas e atitudes perante a sociedade.

Dessa forma, compreendemos que a escolarização de jovens e adultos com deficiência mental vem acontecendo de forma lenta e que a prática pedagógica mesmo que dentro de uma metodologia fragmentada e tradicional, vem proporcionando a apropriação da leitura e da escrita nesses educandos, causando a ampliação e enriquecimento da vida pessoal e social destes.

Nota-se também o aumento da consciência social, das concepções de jovem e adulto, da garantia de direitos, da transformação de tendências pedagógicas e da revisão das estruturas escolares tradicionais, modificando as formas de organização do espaço e tempo escolar. O desafio do sistema educacional é o de pensar propostas pedagógicas concebendo a diversidade existente na sala de aula como um instrumento de promissores processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a trajetória da Educação de Jovens e Adultos percebe-se que é uma modalidade de ensino que progressivamente ganhou espaço no cenário e na política educacional. Nesse cenário, as variações existentes durante o percurso da EJA demonstram que ela está diretamente ligada às

transformações políticas, econômicas e sociais, que caracterizaram os diversos momentos históricos do país.

No contexto de conquistas da Educação de Jovens e Adultos vemos iniciativas nacionais, movimentos internacionais e organizações que contribuíram de forma significativa, reconhecendo os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação dos adultos analfabetos.

Atualmente, com as novas tecnologias, a exigência por mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho tornou-se uma exigência assegurar a escolarização de toda a população. Além disso, a migração das famílias que viviam na zona rural para os centros urbanos auxiliou no aumento dessa exigência, pois a economia, que era predominantemente agrícola, passou a se concentrar nas atividades de indústria e comércio.

Ao reconhecer o analfabetismo como uma problemática devido ao crescimento do mundo social, econômico e com os avanços tecnológicos, aumentou na população o sentido de obrigação em procurarem a educação como meio de obtenção de emprego e de ascensão econômica e social. Além desse fator, temos como característica básica desse crescimento, as transformações ocorridas no mercado de trabalho passaram a requerer conhecimentos e habilidades específicas para uma maior escolarização. Essa situação exige que as pessoas voltem à escola básica para se atualizarem e adquirirem um diploma.

Sua função de instrumentalizar os indivíduos que não puderam estudar em idade apropriada para a leitura e a escrita, mantem-se até os dias atuais tentando minimizar a complexidade desse ato educativo. Cabe à Educação de Jovens e Adultos favorecer ao educando o acesso à uma ampla escolarização e sua atuação consciente e crítica na sociedade, e não apenas ensiná-lo a ler e escrever.

Esse processo de ensino-aprendizagem ativo vai exigir do educador um planejamento contínuo de atividades além disso, projetos integrados, trabalhando conhecimentos e práticas visando a inserção desse aluno no mercado de trabalho.

Como postura essencial para o desenvolvimento pleno desses processos tem a contribuição dos governantes, criando e implementando políticas articuladas para a Educação de Jovens e Adultos; da escola, trabalhando na realidade dos alunos, mediante projetos pertinentes e integrados; dos professores, preocupados com a formação continuada e com a constante atualização de seus conhecimentos; da sociedade, desenvolvendo iniciativas para promover a solidariedade e minimizando a discriminação dessa modalidade de ensino e também das pessoas que convivem ou conhecem um adulto ou jovem analfabeto, incentivando-o a procurar uma escola e valorizar a educação em sua vida.

Comumente o aluno que frequenta a EJA é portador de uma baixa autoestima e sente-se envergonhado de ter parado de estudar ou nunca ter tido acesso à escolarização, sem contar, no medo de ser encarado como ridículo e encarar situações adversas e desconhecidas. Além disso, o

cansaço e demais preocupações do mundo adulto, contribuem para o desânimo e desistência nos estudos.

Nesse contexto de desvalorização, a EJA é um modo de promover a inclusão e possibilitar a garantia dos direitos e deveres desses cidadãos que estiveram marginalizados pela sociedade. O acesso à educação e inserção no mercado de trabalho é direito do cidadão.

Em relação à inserção dos portadores de deficiência mental no âmbito educativo e no mundo do trabalho vemos que diversos fatores influenciam as relações com o mundo desse jovem e desse adulto. Destaca-se nesse cenário o empenho desses indivíduos para ampliarem suas chances de participação social e de acesso à educação como espaço e instrumento para a ampliação dessa inclusão, no sentido de entendermos os processos de integração e práticas sociais, em especial, no segmento da educação.

O movimento a favor da inclusão auxiliou na ampliação do acesso de jovens e adultos com deficiência mental e comprova-se isso no aumento significativo nas matrículas realizadas e nas iniciativas no campo das políticas.

De modo geral, vêm-se avanços consideráveis no âmbito da EJA inclusive para os deficientes mentais. Entretanto, há muito ainda o que percorrer no caminho da valorização desses indivíduos, em relação à garantia do acesso e da permanência no processo de escolarização, estimulando a participação social efetiva destes e a sua inserção no mercado de trabalho e na continuidade do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, W. M. **A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor**. Rio de Janeiro, 1991. 241p. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARRUDA, E. KASSAR, M. C. M. SANTOS, M. M.. **Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas**. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2006.

BERNARDINO, A. J. **Exigências Na Formação Dos Professores De EJA**. Anais da ANPED Sul, Itajaí, SC, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, M.F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos.** Horizontes, v. 24, n.2, p. 161-171, jul./dez., 2006.

CAVALCANTI, M. **O que dá certo na educação de jovens e adultos.** Revista Nova Escola On Line, 2007. Disponível em: www.cereja.org.br/.../meirecavalcanti_oque_da_certo_eja.pdf Acesso em: 28 de maio de 2010.

CORREIA, C. **A integração do deficiente ao mercado de trabalho: uma conquista social.** Serviço Social & Sociedade. São Paulo, v. XI, n. 34, p. 119-134, dez. 1990.

FONSECA, M.V. **Educação De Jovens E Adultos E Alunos Com Necessidades Educativas Especiais: Versões E Inserções.** S/ano. Disponível em: www.unibanco.com.br/arq/publicacao/int/.../pes_case2_mirella.pdf Acesso em: 07 de junho de 2010.

GÓES, M. C. RAFAEL, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

GUIDELLI, R. C. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...** São Carlos, 1996. 137 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

LOPES, S.P e SOUSA, L.S. **EJA: Uma Educação Possível Ou Mera Utopia?** Revista Alfabetização Solidária (Alfasol), Volume V, setembro, 2005. Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf Acesso em: 01 de junho de 2010.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf> Acesso em: 07 de junho de 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MAZZOTA, Marcos. **Educação escolar: comum ou especial.** São Paulo: Pioneira, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores.** Brasília. A Secretaria, 1999.

MIRANDA, C.R. **Oportunidades De Trabalho Para Portadores De Deficiência.** S/ano. Disponível em: www.saudeetrabalho.com.br/download/oportunidades-miranda.doc Acesso em: 09 de junho de 2010.

PACHECO, H. P. **Educação Inclusiva Na EJA: Uma Experiência Na Escola Municipal Vasco Pinto Da Fonseca.** IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência.** São Paulo: LTr, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.

PORCARO, R.C. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** S/ ano. Disponível em: www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc Acesso em: 02 de junho de 2010.

TEIXEIRA D'ÁVILA, L.L. **A Inclusão Do Aluno Com Cegueira Na EJA: Metodologias Adequadas Ao Aprendizado Da Leitura E Escrita.** Centro Federal De Educação Tecnológica Do Ceará – CEFETCE. Trabalho de Conclusão de Curso. Fortaleza, CE: 2007.

Aline Ribeiro

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba
Especialização em Matemática - Estatística e Didática pela FJ
Graduada em Matemática pela UNIPAC
Muzambinho-MG

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar um dos distúrbios mentais que afeta crianças em idade escolar. Dificuldades estas que, quando não trabalhadas, podem ser motivos para a evasão escolar. Ressaltamos, particularmente, sobre a dislexia e, como ela afeta no processo de aprendizagem infantil e ainda sobre os danos que poderão ser causados à criança, quando não diagnosticada e trabalhada, de forma correta. Investigamos desde sua origem genética, até os graus em que pode ser diagnosticada. Destacamos neste, maneiras de trabalhar com portadores de dislexia, direcionado àqueles que estão em grau mais avançado, o que dificulta, seriamente, seu aprendizado com leitura e matemática, somados, ainda, à frustração gerada por essa situação. Foram estipulados os métodos para o melhor diagnóstico de disléxicos e determinadas situações, em que alguns conseguiram destacar-se na ciência e arte, apresentando suas motivações que o levaram a tal processo. Foi demonstrada a importância dos professores nessa tarefa, junto aos psicólogos, e os rumos que a nossa sociedade toma em direção a melhores condições e estruturas de escolas, bem como salientar a importância da qualificação e capacitação dos professores, para lidar com esse grupo, focando sempre a ideia predominante de que os disléxicos são portadores de QI normal e precisam que a sua auto estima seja trabalhada junto com suas dificuldades em leitura e cálculo, contando com uma equipe e a constante presença da família e amigos. Utilizou-se neste trabalho a pesquisa bibliográfica, na qual os principais autores requisitados foram: DORISJ. JOHONSON E HELMER R. MYKLEBUST (1998), LEILA BONI GUERRA (1997), CESAR COLL; JESUS PALACIOS; ALVARO MARCHESI (2001). Como sabemos, crianças especiais são mal compreendidas, na maioria dos casos, a qual denominamos um aluno não atento às aulas, ou levado como, muitos dizem, pode sofrer de algum distúrbio que, às vezes é muito sutil para ser diagnosticado com eficiência, principalmente nos primeiros anos escolares. Por meio deste trabalho tive como finalidade ajudar as pessoas a refletirem sobre comportamento infantil podendo resolver problemas em que, na

infância, podem ser simples, mas que se não cuidados se agravam na idade adulta.

Palavras-chave: distúrbio; dislexia; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os estudos referentes aos distúrbios de aprendizagem, em especial a dislexia, se desenvolveram junto à evolução dos conceitos éticos, os quais difundiam a igualdade de direitos, junto ao respeito da individualidade humana. Diante esse trabalho, o qual teve como propósito não apenas mostrar soluções para a melhoria do relacionamento entre professor e aluno, mas ainda ressaltar a necessidade de uma cultura inclusiva, a qual o surgimento de novas práticas pedagógicas iriam beneficiar a todos com déficits de aprendizado ou os que simplesmente necessitam que a matéria curricular seja mais bem definida a eles, pois é para esses alunos com dificuldade de assimilação que a revisão de maneira de ensinar deve ter importância fundamental.

Encontrar uma forma única e sistemática de ensinar já é motivo para se discutir, pois mesmo crianças com um distúrbio em específico pode apresentar variantes deste, fazendo com que tenha que ser questionada até mesmo a forma especial de ensiná-lo. Diante a uma legislação em constante transformação e ainda imperfeita, o docente tem como responsabilidade buscar à frente do progresso em relação ao ensino, com o desejo de ajudar o aluno tentado e dar a ele os requisitos necessários para jornada, rumo ao verdadeiro conhecimento o qual muitas vezes os parâmetros usados seriam mais tempo para realização de certos deveres, os quais tentei justificar em meu trabalho, mesmo estando certa de que a caminhada junto a um aluno que será julgado em um vestibular como os demais, terão que enfrentar até o nosso governo sensibilizar com essa situação

Outro ponto iria abordado nesse trabalho foi determinada particularidade existente em um mesmo distúrbio de aprendizagem como a dislexia, uma intervenção geral proveniente de estudos recentes sobre a responsabilidade do professor diante a essa nova fase na escola de inclusão social.

Foi colocada, conforme os estudos, a maneira pela qual se é vista a codificação de informação por crianças disléxicas e até mesmo o que poderá ser levado em conta, como habilidade para atenuar sua dificuldade no aprendizado da escrita.

Tentamos, portanto, definir ao leitor, a diferença entre distúrbio de aprendizado e retardo mental o que poderia em casos leigos levar a criança a uma terapia errônea.

Dificuldades de aprendizado em crianças

Os estudiosos são unânimes quanto ao significado de dificuldades de aprendizagem as quais são apontadas no desempenho escolar usando para isso métodos diferentes de diagnóstico. A Associação Psiquiátrica Americana, através de seu “DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (1995), considera transtorno da aprendizagem quando o indivíduo em testes de leitura, matemática ou expressão escrita está abaixo do esperado para sua idade escolaridade e nível de inteligência. O qual esses transtornos podem ser devido à falta de oportunidade de ensino, prejuízo visual e auditivo e, ainda retardo mental.

JÁ a Organização Mundial de Saúde, com sua publicação “Classificação de Transtornos Mentais e de comportamento da CID-10 (Classificação Internacional de Doenças): Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas” (1993), adotada no Brasil, refere a transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares como específico de leitura, aritmética o qual não pode ser explicado apenas como retardo mental e sim, avaliar os cinco iniciais anos escolares e sua frequência na escola como também comprometimentos visuais ou auditivos.

Os pais dessas crianças parecem somente perceber alguns distúrbios quando seus filhos apresentam dificuldades na leitura, fato esse que ocasiona obstáculo para a aprendizagem em todas as demais modalidades escolares, incluindo matemática.

As dificuldades de aprendizagem para adquirir os processos simbólicos de leitura-escrita e de matemática são consideradas dificuldades de aprendizagem verbal (LEILA, 2002, PG.45)

Relação neurológica que pode interferir no déficit de habilidades em crianças de QI normal

Falhamos em acreditar que as únicas dificuldades de aprendizagem são provenientes da frustração escrita ou verbal, conforme relatos de CHUSID (1985), FONSECA (1995), GADDES E EDGELL (1994), JOHNSON E MYKLEBUST (1987), MACHADO (1993), NOWICKI E DUKE (1996).

Como dificuldades de aprendizagem verbal podemos considerar aquelas relacionadas às dificuldades para adquirir os processos simbólicos de leitura, escrita e matemática (LEILA, 2002, PG.46)

Verificamos através desses estudos que existem crianças que não conseguem perceberem-se, ou ao mundo com o qual se relaciona, mesmo tendo com isso, uma boa capacidade verbal e não tendo, assim, indicação de transtorno emocional.

Essa incapacidade faz com que as relações com outras pessoas, e situações diárias, não sejam bem compreendidas fazendo com que a

distração seja um comportamento infantil evidente para as que têm esse transtorno.

Conforme Fonseca, (1995); Gaddes e Edgell, (1994); Johnson E Myklebust, (1987), em síntese: a informação recebida pelos analisadores sensoriais dirige-se para os hemisférios conforme seu conteúdo; a não-verbal (blocos, gestos, desenhos) se dirige para o hemisfério direito. Letras, palavras e frases se dirigem preferencialmente para o hemisfério esquerdo. E esse diálogo, cruzado entre os dois hemisférios, causa essa confusão. Nesses casos ambos sofrem processos de maturação diferente, sendo primeiro o direito e depois o esquerdo. Essa diferença até os seis anos é pouco significativa, mas assume uma especialização característica a partir dessa idade.

O “Comitê Associado Nacional para Desordens de Aprendizagem”, dos Estados Unidos (1988), afirma que podem existir problemas de conduta e de auto-regulação, percepção social e interação social. Por sua vez, o DSM-IV ressalta que déficits nas habilidades sociais podem estar associados aos transtornos de aprendizagem.

Podemos assim concluir que, a dificuldade verbal de aprendizagem se relaciona com leitura, escrita e matemática.

Dislexia e retardo mental suas diferenças

Segundo Molina Garcia et al (1998), a dificuldade de aprendizagem da leitura ou dislexia é considerada um transtorno específico que algumas pessoas possuem para processar a informação da linguagem escrita, causando déficit neuro psicológicos dos sistemas funcionais responsáveis por esse processo. O nível de inteligência nesse caso é indiferente e seu potencial de aprendizagem está cronologicamente correto. Esses déficits podem apresentar distintos sintomas desde leitura até escrita, do nível gráfico como também no ortográfico.

Os transtornos específicos do desenvolvimento de leitura são comumente precedidos por uma história de transtornos no desenvolvimento da fala e da linguagem (LEILA, 2002, PG.48)

De acordo com Nicasio Garcia (1997), quando não se entende o que lê é porque existe déficit do raciocínio. Esse transtorno não é devido ao retardo mental nem a uma escolarização inadequada, mas ao déficit visual ou auditivo, um problema neurológico nesse sentido. O Retardo mental só se classifica quando produz uma alteração relevante no rendimento acadêmico e na vida cotidiana. A leitura lenta ou substituições de palavras problemas na compreensão do texto podem ser associadas à discriminação da fala. Nisso observamos como importante fator para o diagnóstico de dislexia que se exclua o retardo mental, ou escolaridade deficiente, problemas visuais ou auditivos.

Para o DSM-IV, para se fazer o diagnóstico de uma criança dislexia tem que se avaliar o rendimento da leitura, isto é, correção, velocidade ou

compreensão da leitura, os quais devem condizer com a idade cronológica adequada, sendo já excluídos problemas de deficiência na escola visual auditivo ou retardo mental.

Quando existe uma deficiência sensorial podemos perceber que o aluno não tem apenas dificuldade na leitura, já que pode ser também verbal, na sua atenção ou memórias, ou uma combinação destes.

Há sempre o uso insatisfatório de sinais sociais, uma falata de uso social das habilidades de linguagem, comprometimento em brincadeiras de faz-de-conta e jogos sociais de imitação (LEILA, 2002, PG.51)

Rosner (1993), considerava disléxico qualquer pessoa que perdesse a capacidade da leitura, sendo através de dano cerebral ou causas posteriores ao seu nascimento. Consideramos dislexia atualmente a falta de habilidade na leitura em pessoas que não tem a inteligência comprometida, deficiência física ou problema emocional.

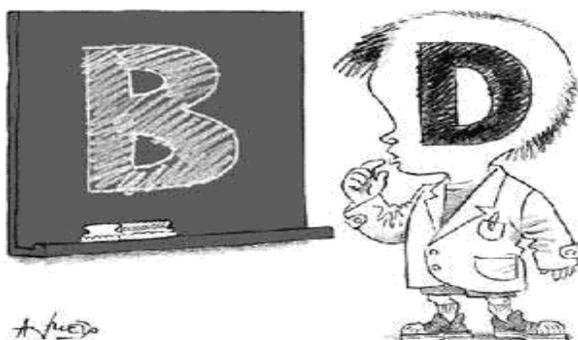


Figura 1 – Confundindo letras
Fonte: Blog Caturista Nelson Santos

Tipos de dislexia

Embora As dificuldades que ocorrem com os dilexios durante seu desenvolvimento podem ser, não apenas na leitura, mas também de fundo psicológico. A (CID-10) considera que o comprometimento específico e significativo das habilidades de leitura, o qual não pode ser justificado pelos problemas visuais, auditivos, escolaridade ou deficiência impedindo o reconhecimento de palavras na leitura é definido como dislexia.

A dislexia dividiu-se em tipos, conforme MYKLEBUST (JOHNSON E MYKLEBUST, 1987) E DE FONSECA (1995), pois se referem às crianças que exigem muito esforço para ler, já que falta a elas rapidez, uma vez que, às vezes não associa o símbolo escrito com ou símbolo auditivo e o seu significado. As etapas que a criança atravessa integram diretamente às experiências não-verbais, depois adquire um sistema auditivo e,

posteriormente, um sistema visual que representa tanto a experiência quanto o símbolo auditivo.

Devido à variedade de envolvimento, não se pode usar uma abordagem terapêutica unitária. Os procedimentos terapêuticos dependem da natureza da dislexia.(LEILA, 2002, PG.49)

Quando esse processo não é desenvolvido de maneira ordenada, a criança não integra as experiências verbais, visuais e auditivas, gerando com isso, dificuldade na leitura, pois dificulta a sua associação de símbolos escritos com seus significados. Ela pode conseguir repetir as palavras, mas não as entende.

Existem alguns tipos de dislexia descritos por Myklebust:

- A dislexia da linguagem interior é considerada grave, a criança não percebe os grafemas e decodifica os equivalentes auditivos. Ex: Me dá um copo de Ada? Quero toitoia mamãe. A função de significação não é atingida (“criança repetidora de palavras”).
- A dislexia auditiva relaciona com fonemas e grafemas na formação das palavras. Há dificuldade na soletração das palavras. Adquirir as características auditivas de uma palavra é um processo básico de informação a que se deve atenção, nesse caso uma fonodíloga consegue bom resultados com a criança.
- A dislexia visual refere-se à dificuldade de discriminação visual, inerente às características das letras (grafemas): tamanho, forma, linhas retas ou curvas, ângulos, orientação vertical ou horizontal. Essas letras não são reconhecidas como tal. Nesse caso não é o significado e sim a codificação visual dos grafemas e a formação das palavras, prejudicando a simbolização. Não usamos nesse caso uma única forma de abordagem terapêutica. Terá que ser desenvolvida na criança a capacidade da integração da experiência, da palavra falada com a escrita. Isso somente acontecerá quando tiver reciprocidade das funções. Ex: é dada a criança o que ela deseja no instante em que ela pede de maneira correta. Para isso precisará de um estudo individualizado, ajustando a terapia ao grau de dificuldade da criança.
- A hiperlexia, segundo CENTER FOR SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS, “Centro para Desrdens de Fala e Linguagem”, situado em Elmhurst, Illinois, Estados Unidos da América. É um distúrbio da fala e linguagem onde a criança possui habilidade precoce para ler, mas não consegue entender a linguagem verbal e de socializar com outras pessoas. De acordo com sweet et al (1988) essas crianças apresentam déficits neuropsicológicos extensos e, geralmente, retardamento, são considerados por especialistas como autistas ou hiperativas.

O que é discalculia

Vários autores posteriormente citados usam o termo discalculia como dificuldade de aprendizagem da matemática. A CID – 10 utilizam o termo “acalculia do desenvolvimento”. A acalculia pode ser diagnosticada em crianças e adultos sendo estudado o seu caráter genético.

Conforme (Nicasio Garcia, 1997), a discalculia não é lesional, mas relacionada a crianças, e pode ser evolutiva.

Segundo Johnson e Myklebust (1987), a criança que possui esse transtorno ela não assimila e integra experiências não-verbais e posteriormente aprende símbolos numéricos associando ambas, dando a esses símbolos significados quantitativos ou de espaço.

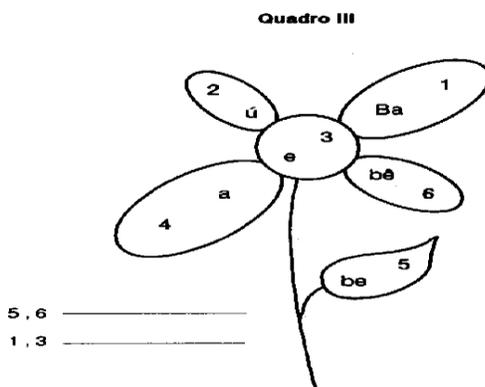


Figura 2 - Leitura inteligente em forma de mapa
Fonte: Site Hindu Puja & Bhajan Home Page

Dificuldades que podem ser encontradas em uma criança com discalculia (JOHNSON E MYKLEBUST, 1987):

- Não consegue estabelecer correspondência unívoca (relacionar o número de crianças com o de carteiras em uma sala de aula).
- Contar com sentido.
- Associar os símbolos com seus sons.
- Aprender os sistemas cardinal e ordinal de contagem. Noção de quantidade (uma nota de dez reais vale dez de um real).Executar operações matemáticas.
- Compreender o significado dos sinais de operação.
- Compreender os princípios de medida.
- Ler mapas e gráficos.
- Escolher formula para resolver problemas matemáticos.

Conforme Johnson e Myklebust (1987), quando se trabalha com crianças portadoras de discalculia, é necessário colocar o objetivo de fazê-

las relacionar símbolos com quantidade. Tendo com essa dificuldade o comprometimento em se expressar quanto ao tamanho, espaço e distância.

Como terapia sugestionada por Johnson e Mykelebust deve-se usar objetos, materiais concretos que possam ser manipulados pelos demais sentidos, fazendo com que facilite o pensamento numérico. Após total compreensão das relações numéricas é que se pode esperar manipulação mental dos símbolos. Evitando com isso, o aprendizado mecânico. Outra forma seria a verbalização auditiva para o pensamento quantitativo o qual apresenta resultado na evolução do aprendizado.

Deve-se utilizar materiais concretos que possam ser manipulados, organizando-se experiências para facilitar o pensamento numérico (LEILA, 2002, PG.61)

O princípio de conservação de massa conforme, o olhar de uma criança através de estudos feitos por Piaget (RAPPAPORT, 1981), que define em experiências com crianças de dois a sete anos de idade segundo ele, pré-operacional. Ainda de acordo com o referido autor, se colocarmos duas fileiras de fichas, emparelhadas uma a uma, e perguntarmos a uma criança se as fileiras são iguais ela dirá sim, se pegarmos uma ficha e colocarmos na outra fileira a criança dirá normalmente que essa fileira tem mais fichas. O que acontece é que, diante a conservação de volume se os copos de água tiverem a mesma altura não importa a altura. Com isso, precisa fazer com que a criança reflita sobre o que está vendo através de perguntas e demonstrações.

COMO A DISLEXIA AFETA A LEITURA DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Primeiramente destacamos a suspeita sobre crianças com dificuldade em leitura como, por exemplo, problemas de visão, se conseguem ou não recordar as palavras que leem ou interpretar o que estão lendo.

Quando as situações acima foram descartadas, precisamos observar outras dificuldades encontradas, como habilidade para cálculos ou música. Todos esses fatores e a forma como as crianças são afetadas severamente, não conseguindo ler de forma alguma ou leve, apenas tendo dificuldade na silabação devem ser observados. Todo esse procedimento é de inteira responsabilidade de um bom orientador o qual percebe na alfabetização as deficiências da criança. Sendo suas suspeitas relevantes, deve se distinguir claramente uma criança de desenvolvimento normal que se tem problema com a leitura em específico, pois esta pode não ter comprometimento neurológico, sendo assim melhor compreendida por seu educador, o qual pode melhor orientar aos pais quanto à procura de um profissional mais especializado, e relatar da melhor forma possível à dificuldade da criança.



Figura 3 – Desenvolvendo o gosto pela leitura
Fonte: **Blog** Quando o Design Jaeh - iBahia.com » **desenho** animado

Os problemas emocionais infantis podem ser piorados com a frustração e a cobrança a essas crianças. Dessa forma, cabe ao professor avaliar o limite de seu aluno e, ao suspeitar de distúrbios de aprendizagem comunicar os responsáveis por pela criança. Muitas destas podem ter comportamentos que indiquem stress, fadiga ou depressão e não correspondem às orientações do educador. Este quando preparado age de forma que, ao menos não piore a situação. Muitas crianças com distúrbios podem apresentar certas habilidades especiais, as quais podem ser trabalhadas desde que esses futuros cidadãos sejam estimulados e desenvolvam sua estima.

A terapia deve proporcionar 'a criança dissêmica a aquisição de habilidades não-verbais indispensáveis para poder interagir adequadamente com os outros, sendo os conteúdos terapêuticos desenvolvidos através de habilidades verbais, ou seja, a terapia deve promover a aquisição de habilidades não-verbais através de habilidades verbais (LEILA, 2002, PG.65).

Desses distúrbios se encontra a dislexia, a qual quando cedo diagnosticada, pode ser trabalhada visto que é considerada uma característica genética e não uma doença.

Característica de pessoas com dislexia visual

Quando se confunde letras ou palavras semelhantes, mesmo quando essas crianças examinam as palavras lentamente e demoram a reconhecer diferença entre elas, verifica-se a presença de dislexia visual.

Pessoas, com percepção visual limitada, tem dificuldade em reconhecer gravuras e palavras. Podem inverter letras escrevendo ao invés de **n**, um **w**. Separando alguma letra ou juntá-la, essas pessoas trocaram sua ordem. Por exemplo, ao invés de escrever **dado** podem escrever **doda**. Possui problemas de memória, não lembrando de atividades diárias, o que na maioria das vezes é mais evidente o problema na memória escrita, os desenhos das crianças com dislexia visual são carentes em detalhes relevantes. Podem ter problemas com quebra cabeça indicando que não conseguem relacionar as partes ao todo. Em compensação, essas crianças

podem apresentar boa memória auditiva lembrando de histórias inteiras apenas a uma vez contada.

Da identificação das letras (aspecto visual) a síntese das sílabas, aspecto também auditivo, destas 'as palavras, podem passar-se diferentes problemas de reconhecimento visual (LEILA, 2002, PG.49)

Analisando melhor a criança com dislexia visual não associa palavras aos seus significados e não consegue requer uma abordagem fonética ou de elementos para ler.

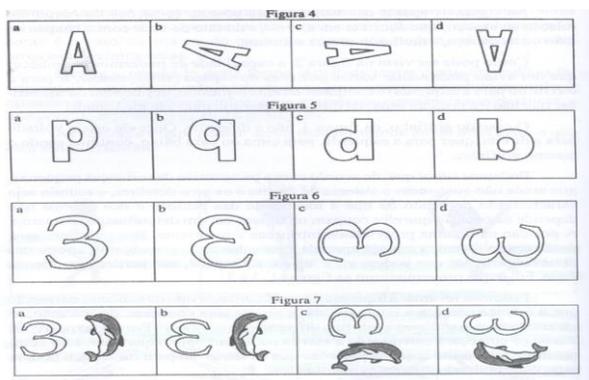


Figura 4 – Alfabeto com letras multidirecionais
Fonte: Site moodle EAD

Para um melhor desenvolvimento dessa criança um dos objetivos é que ela junte a experiência da palavra falada com a palavra escrita dando reciprocidade às funções.

Estudo da Hiperlexia

Conforme estudos feitos pelo Center for Speech and Language Disorders, “Centro para Desordens de Fala e Linguagem”, situado em Elmhurst, Illinois, Estados Unidos da América, define Hiperlexia como habilidade precoce para reconhecer palavra escrita, embora sem compreensão do seu significado, podendo ser uma anomalia cerebral em uma função específica informações assim descritas pela primeira vez por SIBERBEG 1967 (IN HEALY ET AL, 1982). SWEET ET AL (1988) já argumenta que os déficits neuropsicológicos podem classificar a criança em estado de retardo mental, mas com habilidade em leitura e escrita, podendo ser confundida com muita facilidade com autismo ou hiperatividade.

Segundo o Centro para Desordens de Fala e Linguagem estudo feito em (2001) a criança pode apresentar certas características:

- Habilidade para leitura acima de sua idade cronológica.
- Não consegue entender o que lê ou a linguagem verbal.

- Não é muito sociável.
- A Habilidade para a leitura se apresenta cedo por volta dos dezoito a vinte e quatro meses de idade da criança, a qual pode ser confundida como um superdotado. Ela é fascinada por letras e números e as cores também a atraem, chegando a ser compulsiva ao ler.
- A linguagem que pode ser tardia vem apresentando ecolalia (repetição do que é dito), fazem uso de idiossincrasias de palavras e frases sendo de forma conveniente ou não. Encontram dificuldade para iniciar uma conversação e possuem boa memória auditiva e visual. Essas crianças não conseguem entender questões semânticas ou sintáticas.
- Suas interações sociais são prejudicadas devido a sua dificuldade na fala, o que pode gerar frustração social. Certo jogo a elas fica restrito e se isolam, tendo seu comportamento marcado por agressividade e ansiedade.
- Apresentam padrões de auto estimulação (movimentos físicos repetitivos).

Torna-se portanto, importante o diagnóstico, pois muitos pais tratam essa criança como superdotada, valorizando a sua habilidade na leitura e não estimulando a linguagem verbal, sendo possível que até mesmo um profissional comete erro ao fazer um diagnóstico precipitado. Nessa razão serão estudados conceitos descritos por alguns estudiosos sobre o assunto:

É comum os pais, e às vezes professores e terapeutas, considerarem a criança hiperléxica como portadora de altas habilidades (anteriormente chamada "superdotada"), ocorrendo uma supervalorização de sua habilidade precoce de leitura e desconsiderando-se que a criança possui significativos comprometimentos de linguagem não-verbal e verbal (LEILA, 2002, PG.51)

- Benton e Pearl (1977) acreditam que a hiperlexia é uma variante da dislexia, pois como os disléxicos apresentam leitura fonológica mais desenvolvida que a semântica.
- Cohen et al (1987) entende que a hiperlexia é oposta à dislexia, pois a hiperlexia faz com que as crianças não consigam organizar a informação recebida ou associá-la o que não acontece com o disléxico.
- Richman e Kitchell (1981) a trata como desordem do desenvolvimento da linguagem, as crianças apresentam déficits cognitivos e não organizam a informação a ponto de associar a outra dificultando a integração da linguagem.
- Healy et al (1982), Snowling e Frith (1986) Vêem a hiperlexia como interesse por letras que promove o reconhecimento da escrita de forma precoce, isso acompanhada da falta de desenvolvimento cognitivo, sendo relatado crianças com características artísticas e dificuldades sociais.
- Menkes (1995), Smith e Bryson (1988), Tirosh e Canby (1993), a encaram como um tipo de autismo, por a expressão verbal ser

compulsória e o desejo de isolamento, preservar rotinas. O que deixa ainda mais evidente é a observação da incapacidade de usar a linguagem por não associarem o que diz.

- Cossu e Marshall (1986) explica que a hiperlexia é encontrada em crianças com autismo, retardo mental, lesão cerebral orgânica.

De acordo com o Centro para Desordens de Fala e linguagem da América, alguns exercícios são recomendáveis os globais e os específicos selecionados da seguinte forma:

- Exercícios globais: desenvolver a auto-estima, estimular a autoconfiança, colocar limites, respeitar as diferenças individuais, conferir autonomia, valorizar os acertos.
- Exercícios específicos: eleger os pais como co-terapeutas, fazer uso de exemplos para explicações, intervir através da própria escrita, utilizar a escrita com recurso terapêutico, ampliar a relação com outras pessoas, utilizar linguagem de fácil entendimento, promover a linguagem através da interação social.

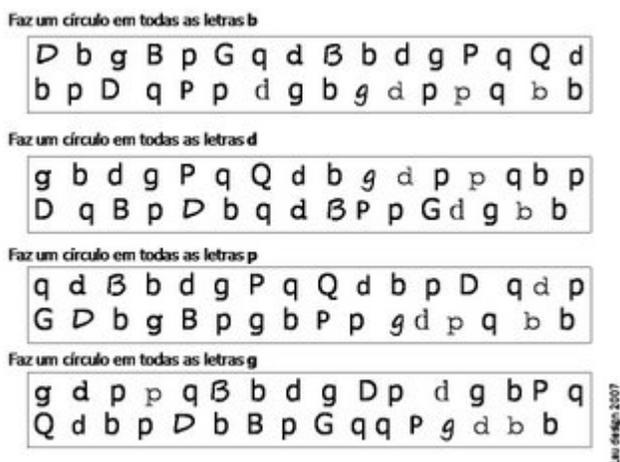


Figura 5 – Exercício alunos com dislexia
Fonte: Blog do João Maria Andarilho Utópico.

Exemplos de formas de análises em alunos especiais

Começamos falando sobre alunos quanto ao que se espera deles por idade cronológica. Antes de se falar em aluno especial, podemos conversar sobre individualidade, algo a muito não apreciada por um sistema de ensino igualitário, o qual pode estar em déficit com a sociedade, inteligência e vontade de aprender, são características distintas onde a motivação seja ela um castigo e um presente, pode fazer o aluno ter aptidão ou não por alguma matéria. Quanto aos profissionais deve se esperar que todos estejam em disposição, pois há vários fatores que interferem no rendimento escolar, seja uma anemia ou um transtorno no metabolismo, por esse motivo o professor

deve se preocupar ao dizer suas suspeitas, uma vez que sua opinião é considerada importante para os pais de uma criança, a qual pode estar preparado ou não para receber a informação.

De acordo com DSM-IV (Manual diagnóstico e estatística de transtornos mentais), o transtorno da matemática se encontra incluído em transtorno da aprendizagem. Mostra-se estudos quanto ao rendimento escolar com a variante idade cronológica, junto à capacidade de operações aritméticas e de raciocínio. A criança deve desenvolver compreensão dos nomes de termos, conceitos e operações matemáticas e transpor problemas escritos em símbolos. Entendendo dessa forma, podemos supor que a habilidade lingüística influencia a capacidade de se aprender matemática. A dislexia interfere, portanto, no desenvolvimento matemático, pois esses alunos têm problemas ao interpretar textos, o que podem apresentar grandes interesses por operações matemáticas sem que delas requeiram muita leitura.

Devemos observar em seu comportamento formas distintas. Há quatro tipos de erros em leitura: falta de fluência, erros nas palavras funcionais erros visuais (tentativas de adivinha a palavra como um todo) e lexicalização quando da leitura de não-palavras.

Aquelas crianças com problemas de síntese não conseguem combinar partes de palavras para formar um todo. Consequentemente, ao tentarem produzir o som de uma palavra nova, elas não são capazes de reter cada uma das sílabas e juntá-las. Temos observado crianças com esse distúrbio que conhecem todos os sons das letras mas, devido a uma dificuldade para combiná-las, são incapazes de aprender a ler através de uma abordagem fônica ou de elementos (DORIS E HELMER, 2001, PG.205)

As habilidades automáticas para decodificação são fracas. Disléxico em mais velhos que supera prenderam um vocabulário de leitura automático e extenso podem mascarar a síndrome.

Existem erros de inversão na leitura e na soletração conforme (Harris e Berti, 1971), a presença de erros de inversão geralmente em pacientes com nove anos de idade os mais velhos já não comentem esse erro, as confusões acontecem com letras como b/d que são similares fonética e visualmente.

Testes poderão dar melhor suporte quanto o diagnóstico. O que é usado atualmente são umas baterias de teste que consiste na Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças –Revisadas (WISC-R), o Teste de Rendimento Individual de Peabody (TRIP), o Teste de Leitura Oral de Gray, o Teste de Rendimento de Escala Ampla (TREA) – Subteste de Ortografia – e o subteste de Abordagem de Palavras de Woodcock-Johnson (1972). Bateria que oferece três medidas de leitura oral (Teste de conhecimento de Leitura no TRIP, Oral de Gay e Abordagem de Palavras), duas medidas de soletração (Ortografia no TRIP e no TREA) e várias medidas de discriminação (Matemática no TRIP e subteste de Desempenho no Wechsler). Certos

subtestes de Wechsler (particularmente Repetição de Dígitos, Aritmética e Informação) tendem a apresentar resultados baixos nos perfis disléxicos, pois medem habilidades de linguagem memória verbal a curto prazo e recuperação de nomes.

Quanto a um (QL) quociente de leitura e um AED algoritmo específico de dislexia, a idéia principal é buscar a capacidade geral de habilidades de leitura e soletração. Evidências, portanto um QI que não corresponde a sua falta de habilidade não-verbal sendo isso uma evidencia para o diagnostico de dislexia.

Quocientes de leitura

Adultos:

$$QL = \frac{\text{Idade equiv. no TRIP Ortografia} + \text{Idade equiv. em Leitura Oral de Gray}}{2} / 3$$

Crianças:

$$RL = \frac{\text{Idade equiv. no TREA Ortogr.} + \text{Idade equiv. em Leitura Oral de Gray}}{2} / 3$$

$$\text{Idade equiv. ao QI} = \frac{\text{Idade cronol.} \times \text{QI de escala completa}}{100}$$

De acordo com o ADE que compra leitura e soletração, os critérios do algoritmo são estes:

- 1- Desempenho normal o que não diz respeito à leitura: TRIP Matemática ou Informação Geral, conforme padrão de idade é > 93.
- 2- Desempenho de não-leitura maior que o índice de leitura oral e soletração são a diferença em relação ao padrão idade > 15 que um deles.
- 3- Desempenho em pelo menos em leitura oral e soletração atrasada padrão para a idade < 93, ou a discrepância no critério acima é grande para idade > 30.

Se os resultados tiverem esses padrões será considerada a existência de dislexia. Alguns pacientes, com QI baixo, podem apresentar QL positivo, o que não indicaria uma dislexia.

Conforme Just e Carpenter, 1987). Leitores competentes fixam cerca de 80% das palavras como conteúdo no texto. Informação a partir de palavra fixada é processada imediatamente, ocorrendo envolvimento das palavras adjacentes. Nesse caso, a geração de hipótese sobre as palavras que virão adiante iria demandar tempo e esforço, sendo que o reconhecimento de palavras parece depender mais de sua identidade abstratas. Caso a estratégia de reconhecer de imediato as palavras, como um todo, fosse

alternativa, o padrão geral de fixação não ficaria tão fortemente relacionado como número de letras na palavra como ocorre num processo com mediação de letras. Psicólogos cognitivistas falam do reconhecimento visual da palavra como forma de leitura madura, mas o reconhecimento instantâneo de palavras visuais como um todo não ocorre mesmo que introspectivamente nos parece estar acontecendo.

As máquinas de ensinar não são essenciais para a boa terapia mas elas aumentam a eficácia. Elas não devem simplesmente manter a criança ocupada; os materiais precisam ser planejados para ensinar palavras novas ou para rever aquelas apresentadas anteriormente (DORIS E HELMER, 2001, PG.208)

Se a habilidade de reconhecer palavras isoladas não acontecesse poderíamos não encontrar correlações altas como o reconhecimento de palavras descontextualizadas. Exemplifico dizendo que, quando estamos lendo e aparece uma palavra que para nós seja sem sentido no texto, imediatamente paramos a leitura. Dessa forma, os leitores deficientes usam mais o contexto. Porém é uma estratégia que não compensa os problemas de palavras (CLARK, 1988; WISE E OLSON, 1991).

O GRÁFICO ABAIXO É UMA MINIATURA DO CARTAZ QUE PODERÁ SER FEITO EM CARTOLINA OU KRAFT UTILIZANDO AS GRAVURAS DA FOLHA 2 DESTA ENCARTÉ.

	BRA	BRE	BRI	BRO	BRU
	CRA	CRE	CRI	CRO	CRU
	DRA	DRE	DRI	DRO	DRU
	FRA	FRE	FRI	FRO	FRU
	GRA	GRE	GRI	GRO	GRU
	PRA	PRE	PRI	PRO	PRU
	TRA	TRE	TRI	TRO	TRU
PALAVRA	VRA	VRE	VRI	VRO	VRU

Figura 6 - Silaba que são ensinadas para os portadores de dislexia de forma especial
Fonte: Site Espaço dislexia

Codificação de símbolos matemáticos

De acordo com Nelson (1977), o aprendizado em matemática é um processo de abstração progressiva e longa, com referências intuitivas maiores e mais distantes. Operações como contar generaliza qualquer classe de objetos com correspondência um-a-um ordem e cardinalidade (GELMAN E GALLISTEL, 1978)

A noção de número da ideia de conservação de uma propriedade de um conjunto apesar de existir de forma perceptiva algo que nos induz a acharmos que pode haver mudança nos objetos que compõe esse conjunto. Isso se torna evidente quando precisamos passar a geometria baseada na intuição e na analogia para uma geometria analítica o que só é possível vislumbrar com a abstração (PIAGET E SZEMINSKA, 1941; PIAGET E INHELDER, 1941).

A matemática como é ensinada funciona com base em demonstrações abstratas, pobre em materiais de referência intuitiva, ficando o aluno perdido em saltos bruscos de conceito e falta de organização de matérias curriculares, os quais os alunos não conseguem compreender logaritmo antes de aprender potência. Nessas circunstâncias o professor muitas vezes precisa retornar a matéria revendo conceitos anteriores, atrasando o nível o qual deveriam estar encaixados os seus alunos.

Entre todos os alunos que normalmente têm dificuldade em entender a matéria nesse contexto o disléxico sofre ainda mais, pois entre as explicações totalmente argumentativas e teorias que exigem maiores esforços em leitura com pouco recurso intuitivo se vêem desmotivados. Nisso o professor deve mudar a conduta, talvez não somente para compensar a falta de habilidade de um disléxico, mas também com toda a sala de aula.

Gates (1947) observou que as crianças pequenas ouvem as palavras como se fossem unidades completas de sons e não percebem que os mesmos sons ocorrem em muitas palavras diferentes. Entretanto, tipicamente por volta dos seis ou sete anos, elas reconhecem traços semelhantes nas palavras e gostam de encontrar rimas, ou pensar em palavras que comecem com os mesmos sons (DORIS E HELMER, 2001, PG.216)

As crianças precisam compreender melhor o sistema cardial e o alfabeto e a dislexia é um motivo para o uso de sistemas que diminui um pouco o efeito da abstração mas podendo ser usado por todos os alunos diminuindo uma diferença que poderia ser discriminatória levando a um ganho muito maior de tempo e compreensão do que esta se estudando evitando com isso que essas crianças simplesmente decorem informação



Figura 7 – Desenho que mostra o descontentamento de uma professora ao ensinar a um aluno com muita dificuldade
Fonte: Site Webartigos.com

Verificamos o aprendizado de um conceito quando se atinge a generalização adequada deste. Desta forma o aluno poderá usá-lo para servir de estratégia a resolução de problemas, não apenas as tarefas que o professor dá, mas também a novas que virão.

Dificuldades destacadas por Davidov (1982), uma delas era a dificuldade de que muitos estudantes têm para realizar generalização de conceitos, primeiramente ele teria que armazenar em sua memória em longo prazo regras vazias de procedimentos desnudos e depois por maturidade reconhecer seus usos concretos.

Em estudo realizado por Davidov (1986) o qual propôs a eles tarefas que variavam com o grau de generalização começando com equações fáceis evoluindo para difíceis a alunos de quinta serie percebeu distinção de quatro grupos. O primeiro que não generalizava, mesmo após receber muita ajuda o segundo que generaliza após muitos erros e muita ajuda o terceiro que apresenta menos erro e precisa de pouca ajuda, o quarto que era capaz de entender o exercício após a primeira explicação do professor. Essa generalização relaciona com facilidade de reconhecer regras pertinentes a cada exercício exposto verbalmente. A maturação necessita passar por etapas desde domínio dos símbolos e operações aritméticas, tradução de códigos para imagem e linguagem, uso para resolução de problemas.

Demonstre os modos pelos quais as palavras podem ser analisadas. Elas podem ser separadas em sílabas e em sons isolados em muitos agrupamentos diferentes. Tome palavras em que haja estreita correspondência auditiva e visual (relacionamento entre a letra e o som) (DORIS E HELMER, 2001, PG.217)

Para alguns matemáticos (ALEKSANDROV, KOLMOGOROV, LAURENTIEV, E COLS, 1973) e psicólogos (PIAGET E INHELDER, 1941), a matemática se origina de abstrações que partem para a estrutura de ação. O referencial intuitivo a partir de objetos concretos estão presente nos primeiros conceitos matemáticos da criança que é somar subtrair e com o tempo ela começa a se distancia desses conceitos de origem intuitiva. O avanço da mente humana permitiu liberar as noções espaciais, figurativa e transformacional de certas aderências intuitivas, para isso tivemos que

ultrapassar o conceito concreto indo para imaginário o qual é o mesmo obstáculo enfrentado pela criança.

Crianças desenvolvidas ou disléxicas ou ainda, não desenvolvidas apresentam um patamar semelhante onde algumas terão mais dificuldade. São pontos parênteses chaves e colchetes que precisam de lugares corretos, o qual ainda nessa fase o professor esquece que a criança ainda não passou por sua fase de identificar tudo em sua volta apenas pelo concreto não conseguindo vislumbrar sozinhas as operações dessa forma exercícios especiais não apenas serviriam aos disléxicos os quais tem dificuldade na interpretação de texto tendo mais facilidade em visualização espacial.

Interagindo para a melhor qualidade na codificação de informações

De acordo com (RIVI'ERE, 1983), chamar de “mandamentos cognitivos” o que o professor deve exigir dos seus alunos a respeito à matemática, em uma situação de respeito quanto a sua habilidade vocação e o significado, por este. Montado dessa forma um quadro dos mandamentos do professor conforme.

Mandamentos do professor (adaptado de RIVIERE, 1983, p.12).

- I. Vincularás, sempre que possível, os conteúdos matemáticos a propósitos e intenções humanas e situações significativas.
- II. Contextualizarás os esquemas matemáticos, subindo os degraus da escada de abstração no ritmo exigido pelo aluno.
- III. Preocupar-te-ás em assegurar a assimilação do antigo, antes de passar ao novo, e de treinar especificamente a generalização dos procedimentos e conteúdos.
- IV. Assegurarás o domínio e enriquecimento dos códigos de representação, assegurando que a tradução entre a linguagem verbal e os códigos matemáticos, possa ser realizada com desenvoltura, devendo, para isso, exercitá-la.
- V. Servir-te-ás da atenção exploratórias da criança como recurso educativo, e assegurarás sua atenção seletiva somente em períodos em que esta possa ser mantida.
- VI. Ensinarás à criança, passo a passo, a planejar o uso e seleção de seus recursos cognitivos.
- VII. Deverás assegurar-te de que a criança pode evocar os aspectos relevantes de uma tarefa ou problema, e procurarás comprovar que não exiges mais do que permite a competência lógica do aluno (que deverás ir comprovando, sempre que possível).
- VIII. Ensinarás, passo a passo, as estratégias e algoritmos específicos que as tarefas exigem.
- IX. Procurarás dar às crianças, tarefas de orientação adequada, procedimentos de análise profunda e ocasiões frequentes de aprendizagem incidental.
- X. E, como se não bastasse, deverás valorizar e motivar também as crianças que não pareçam interessadas ou competentes.

De acordo com Biggs (1985) aprender matemática é um processo lento, o qual os programas de hoje sobrecarregados são um desafio ao professor, às próprias crianças possuem capacidade para descobrir por si mesma suas falhas e as soluções o que se ajuda na aprendizagem é o uso de matérias atraentes empregados, juntamente com a resolução de cálculos escritos já na primeira série do primeiro grau.

Uma das principais razões para se fazer com que a criança leia em voz alta é a de analisar os tipos de erros que comete (substituições, omissões, etc.) e também para diferenciar ainda mais entre os problemas de trabalhar com a palavra e de compreensão de significado (DORIS E HELMER, 2001, PG.224)

Das recomendações de Biggs (1985), planejar as atividades, dando oportunidade da criança experimenta a ação da matemática, esclarecendo o propósito de cada atividade, empregar período de prática como exercícios de fixação após cada conceito operacional, proporcionar experiências múltiplas mediante a representação de diversos modelos e exemplos curiosos.

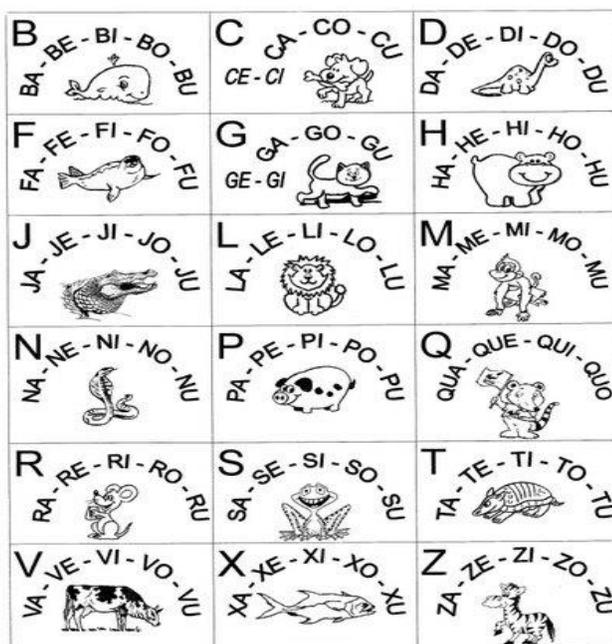


Figura 9 – Alfabeto ilustrado
Fonte: Psicopedagogia On line: Portal educação e saúde mental

Em El pensamento matemático de los niños de Barody (1988), o prazer da experiência matemática, mediante um ensino com ritmo adequado baseado em um diálogo consistente entender ideias do aluno e professor,

respeitando, portanto, as exigências cognitivas das crianças o que facilitaria para o aluno disléxico por não usar apenas o quadro negro e beneficiaria os demais alunos. Cada aluno pode vislumbrar o que tanto impressionou Pitágoras e para conseguir isso devemos desenvolver neles o senso crítico o desejo de pensar a respeito mostrando em que a matemática pode ser útil a suas vidas.

Codificação auditiva

A abordagem terapêutica a uma criança com dislexia descrita por Gillingham e Stillman (1940), consiste em abordagem alfabética ou fonovisual o que envolve o ensino de sons isolados e a sua combinação com o sentido das palavras. Este tipo de terapia exige uma integridade auditiva do aluno e sua capacidade de combinar sons. Poderia ser usado junto à cinestesia e o tato para a decodificação de palavras completas.

As consoantes segundo Gillingham e Stillman (1940) podem ser ensinadas isoladamente tirando vantagem da capacidade auditiva desse aluno que, ao ser capaz de cominar mais de dois sons, poderá aprender palavras compactas começando por consoantes de forma individual. Observado por Gillingham e Stillman (1940) que letras com variação de cinco e sete centímetros e meio de altura e clareza na escrita como formas regulares a criança logo começa a reconhecê-las rapidamente. As letras maiúsculas só devem ser introduzidas após a criança conseguir distinguir todas em forma minúscula.

São citados, por estas estudiosas formas de ensinar, de forma que seja acessível a qualquer escola tendo bons resultados, tendo em vista os custos. O uso de cartões com a letra, onde o som é pronunciado e mostrado a letra pode ser bem assimilado pela criança, de modo que nesse momento o nome da letra escrita, não é ensinado por ex, chamar o som de “s” de “esse”. Conforme dito por esse pesquisador. Deve se iniciar com vogais de forma que o som seja claramente ouvido o qual a criança com dislexia tem facilidade evidente para assimilar auditivamente as letras.

Em outras palavras, as crianças disléxicas não conseguem compreender pois não são capazes de converter o símbolo visual no símbolo auditivo anteriormente adquirido (DORIS E HELMER, 2001, PG.223)

Relançando estudos Gillingham (1956) a importância de uma produção que induz a fácil distinção dos sons consonantais para evitar as distorções na pronúncia. Conforme Gillingham crianças após ensinar a o som de uma consoante ou sílaba deve pedir a ela que imagine várias palavras que comecem com esse som. Aquelas que tiverem apenas dislexia visual pensarão em várias e as que tiverem algum comprometimento auditivo precisarão de mais ajuda. O objeto dos exercícios é fazer a ligação da imagem com o som então não se deve ensinar de forma que não se tenha envolvimento da visão e audição simultaneamente.

Em alguns casos é se usado objetos para evidenciar palavras, o que pode ser um erro, pois muitas crianças se perdem a essa palavra e sempre a usarão como referência, fazendo diminuir o seu vocabulário. Essas crianças possuem uma memória auditiva evidentemente privilegiada e são capazes de recordar histórias longas quase como o que fora contado pelo narrador. Nessa vantagem que Gillingham e Stillman (1940) iniciam formas pedagógicas de ensino, as observações destes estudiosos constataram a tendência à inversão de letras como o m que se transforma em W e o L que fica do lado contrario e podem distorcer a ordem das palavras como ao ver escrito bola copiar como balo, pois não guardam sua ordem.

As falhas na memória visual podem ser mais agravantes podendo essa criança não lembrar muitas vezes o caminho de casa ou até mesmo a cor desta. Porém, na maioria dos casos o problema apenas se evidencia na palavra escrita. Os desenhos de crianças disléxicas podem ser pobres em detalhes, apresentam dificuldade em quebra cabeça, no entanto, possuem uma memória auditiva quase que compensatória o qual devia ser estimulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foram apresentadas maneiras de como perceber uma debilidade mais específica como a dislexia, o papel do professor em suspeitar de alguma deficiência do aluno ocasionando a ele muitos problemas emocionais, pois não será cobrado acima de seus limites e não poderá ser mal interpretado como antes a não conseguir acompanhar a turma tendo, com ele, meios e elementos dos quais necessite para ter uma chance de aprender e se enturmar.

Disléxicos mais velhos podem precisar de ajuda por meio de estratégias de compreensão de leitura e de habilidade de estudo (BRUCE, 2001, PG.80)

Analisamos a presença da dislexia na sociedade, não como um retardo mental, mas sim, como um distúrbio de aprendizagem que pode ser corrigido levando em conta algumas habilidades que podem ser usadas pela criança a fim de transpor suas dificuldades. Seja pela ajuda de um psicólogo ou professores em educação especial sabem, portanto que a informação aos pais poupará tendências a diagnósticos errôneos, fazendo com que essa criança não seja considerada nem mesmo um, gênio ou deficiente por completo em todas as áreas, diminuindo com isso, a chance de sucesso em sua terapia.

Ao fazer esse trabalho pensei em maneiras mais simples que poderiam ser usadas em escolas públicas, para isso, encontrei os estudiosos que me esclareceram sobre o assunto. No Brasil vejo que já está em discussão no congresso, sobre onde às crianças devem se encaixar e dessa forma, garantir a elas direitos na constituição como mais tempo em provas e educação especial para que consigam superar os problemas com menos danos psicológicos possíveis.

O investimento em professores para esses alunos se comprova pelo que estas crianças podem trazer à sociedade, seria o caso de um deficiente auditivo que, por não se distrair facilmente apresenta maior produtividade em muitos casos que os demais funcionários, comprovando que se existe vários disléxicos famosos que se sobressaíram pela auto grau de criatividade algo que ressonâncias e exames não diagnostica, mas é claramente mostrado ao longo de suas vidas.

Finalmente, é importante mencionar sucintamente os muitos tratamentos para a dislexia que não contam com qualquer prova em seu favor, de modo que os pais e profissionais precisam evitá-los (mesmo que sejam difundidos na televisão comercial) (BRUCE, 2001, PG.81)

Todos nós, como seres individuais, temos a certeza de que podemos apresentar alguma debilidade ou facilidade em certo assunto, mas o respeito sobre a nossa maneira de perceber o mundo ou aprender é algo constitucional e, dessa forma, não devemos isolar pessoas conforme julgamentos precipitados, pois com certeza aprendemos muito com crianças especiais que demonstram em sua força de vontade e até mesmo criatividade, formas de superar suas deficiências. Os professores, portanto, devem se preocupar em ensinar cidadania junto à matéria curricular fazendo com que as diferenças sejam diminutas e aprendizagem compartilhada.

As leis ainda não aprovadas e a constituição lenta para resolver problemas sociais não devem ser consideradas como um motivo para a nossa cegueira em relação aos problemas humanísticos. Pelo contrário, podemos ajudar na luta contra o preconceito e começar a instituir nas escolas padrões de avaliações mais humanos levando em conta que muitos insucessos não vêm por questões apenas de falta de conhecimento curricular de aluno e sim por motivos emocionais, os quais se não tomarmos cuidados poderemos ser como professores também responsáveis por alguma crueldade provocada simplesmente por falta de desejo de se conhecer melhor os problemas que afetam a mente humana.

Os exercícios exemplificados neste trabalho facilitam em muitas vezes não apenas o aprendizado de crianças com certos déficits, mas ainda podem ser usados em crianças que ao apresentam dificuldades, pois facilitam o entendimento para ambas. O trabalho da pedagogia em cima de uma estrutura curricular pode poupar tempo a um professor o qual deseja obter de forma segura e prática bons resultados trazendo com isso, uma equipe multidisciplinar que deve sempre trabalhar em conjunto.

Agradeço por vários estudiosos que se preocuparam com a humanização e me forneceram o material utilizado por mim nesse trabalho, o qual espero que tenha preocupação futura em ser continuado por todos os professores.

REFERÊNCIAS

ALEKSANDROV, A.D. KOLMOGOROV. *La matemática; su contenido*, Madrid: *Alianza Universidad*, 1973.

BATISTA, OLIVEIRA SANTOS. *Artes Médicas 4º ed*, Porto Alegre: 1995.

BENTON, A.L E PEARL. *Dislexia an appraisal of current knowledge*. New York *Oxford University Press*: 1997.

BIGGS, E. *TEACHING. Slow learning and able pupils*. Trad. Fernando Nelson, Windsor: 1985.

CLARK D.B. *Dyslexia Theory and Practice of Remedial Instruction Parkton*. York Press: 1988.

CHUSID, J. *Neuroanatomia correlativa e neurologia funcional*. Tradução Carlos F. Moraes. Guanabara-Koogan, Rio de Janeiro: 1985.

CID-10: *Resumo Fonoaudiológico Conselho Regional de Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: Gráfica, 2000.

COHEN, M. CAMPBELL, R. A variante aphasia or dyslexia *Pediatric Neurology*: 3; 22-28, New York *Oxford University Press*: 1987.

COSSU E MARSHALL, J.C. *Theoretical implications of the hyperlexia syndrome. Cortex*, 22, 579-589. Two new Italian cases. Italian, 1986.

DAMSON, G. E LEWY. A, *Reciprocal subcortical – cortical influences in autism*. In G. Dawson *Autism: Nature, diagnosis, and treatment*. New York: Guilford Press, 1990.

DAVIDOV, V.V. *Tipos de generalización en enseñanza La Habana: Pueblo y Educación*, Barcelona: 1982.

DORS J. JOHNOS, HELMER R. MYKLEBUST. *Distúrbios de Aprendizagem*, 3ª edição, Rio de Janeiro 2001.

DSM_IV: *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Tradução Dayse Batista. 4º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA V. *Introdução ‘as dificuldades de aprendizagem*. Artes Médicas, Porto Alegre:1995.

GADDES, C. *O difícil caminho da aprendizagem*. *Jornal do Brasil*, p.21, 2.março.1997.

GELMAN, R. y GALLISTEL, CR. *The child's understanding of number* Cambridge, Mass. Harvard University Press: 1978.

GILLINGHAM E STILLMAN, A. E STILLMAN, B. *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling and penmanship*. Sackett e Wilhelms Nova York: 1940.

GUERRA, LEILA BONI. *A criança com dificuldades de aprendizagem*. Enelivos, Rio de Janeiro: 2002.

GOODMAN. K.S. *Reading: A psycholinguistic guessing game*. En H. Sisnger y R.B. Ruddel (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: IRA, 1967.

HEALY, J.M. ET AL. *A study of hyperlexia*. *Brain and Language*, 17, p.123, 1982.

JANVIER, C. *Problems of representation in the teaching and learnig of mathematics*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 1987.

JUST, M. A, E CARPENTER, P.A. *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn e Bacon. Boston: 1987.

KOLMOGOROV, N.J. *La Matemática su contenido métodos y significado*. Ed. UNIJUI, 1979.

LAURENTIEV E COLS, *Mathematics can be fun*. Moscou: Perelaman. Moscou: 1973.

MACHADO, A. *Neuroanatomia funcional*. 2º ed. Atheneu, Rio de Janeiro: 1993.

MENKES, J. *Textbook of child neurology*. 5º ed. Williams and Williams, New York: 1995.

MOLINA GARCIA S ET AL. *El fracaso en el aprendizaje escolar. Trad. Dificuldades específicas de tipo neuropsicológico*. Archidona, Málaga. Ediciones Aljibe, Málaga: 1998.

NICASIO GARCIA J. *Manual de dificultades de aprendizagem*. 2º ed. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid: 1997.

NOWICKI, S. E DUKE, M. *Helping the child who doesn't fit in* 5º ed. Atlanta, Georgia: 1996.

PIAGET, J. e INHELDER. La representation de l'espace chez l'enfant. PUF. Paris:1947.

PIAGET, J. e INHELDER, *Le development des quantities chez l'enfant*. PUF. Paris: 1941.

RAPPAPORT, C.R. FIORI, W.R. E DAVIS, C. Psicologia do desenvolvimento. Editora Pedagógica e Universitária, São Paulo: 1981.

RICHMAN, L. E KITCHELL, M. *Hyperlexia a variation of developmental language disorder* 12, 203-212. Brain and Language:1981.

RIVIERE, A. *Por qué fracasan tan poco los niños*, Cuadernos de pedagogia, 104, 1983.

ROSNER, J. *Helping children overcome learning difficulties*. 3ª ed. Walker and Co, New York: 1993.

SASTRE, G. E MORENO, M. *Bulletin de Psychologie*, 327. Atlanta. New York: 1976.

SIBERBEG IN HEALY ET AL. *Practice of Remedial Instruction*. Walker and Co. New York: 1982.

SMITH, F. *A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Nueva York. Holt Rinehart and Winston. Trad. Cast.: *Comprensión de la lectura*. México: 1983.

SWEET, E. AZEVEDO, L. E BITTENCOURT, M.P. *Síndrome hiperléxica*. Arquivos de Neuropsiquiatria, 46, Suppl: p. 252, 1988.

Aline Ribeiro

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba
Especialização em Matemática - Estatística e Didática pela FIJ
Graduada em Matemática pela UNIPAC
Muzambinho-MG

RESUMO

Esta pesquisa trata do trabalho docente em um curso tecnológico. O objetivo é contribuir com investigações que visem preparar as universidades para futuros investimentos em cursos ligados à tecnologia, em que a demanda de profissionais da área cresce devido ao desenvolvimento industrial. Para este estudo qualitativo, foram selecionados autores contemporâneos que tratam da temática do trabalho capitalista, com direção à formação de mão de obra adequada às necessidades sociais. Os resultados desse estudo evidenciam a maneira que as revoluções industriais, e a globalização atuam sobre as novas profissões e como esse contexto afeta o trabalho docente. Aponta como a última reestruturação dos meios de produção afetou a educação no Brasil. Alguns autores assinalaram possíveis consequências de um ensino voltado apenas aos interesses empresariais. Foi possível concluir que há necessidade de uma política de melhoria das condições do trabalho docente, para que o professor tenha a possibilidade de contribuir com projetos pedagógicos, que promovam o desenvolvimento, não apenas das habilidades, mas também da reflexão do aluno sobre a sua futura profissão e as questões sociais que a envolvem.

Palavras-chaves: globalização; cursos tecnológicos; trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa estudaremos as alterações tecnológicas que configuram o trabalho docente em um mundo globalizado, em relação ao conteúdo de suas atividades diante a necessidade constante de atualização de seus conhecimentos, e algumas consequências dessas exigências sobre a saúde docente, em especial dos professores dos cursos superiores voltados à tecnologia relacionada a produtividade industrial.

O estudo de como o desenvolvimento tecnológico modifica as formas de realização do trabalho e o ritmo da produção industrial com distintas mudanças, conforme os diferentes momentos da história do capitalismo,

representadas pelas chamadas Revoluções Industriais, tiveram de início um grande impacto sobre a mão de obra urbana. À medida que os meios de produção e o comércio se desenvolvem, nota-se também o reflexo no direcionamento da educação.

Temos que considerar nesse contexto o tipo de educação que se pretende. Se somente, a transmissão de informação ou a formação de um indivíduo consciente e questionador. Na segunda opção a proposta seria preparar aulas com o uso das novas tecnologias, de modo a desenvolver a reflexão dos alunos. Dessa forma se torna imprescindível a discussão sobre o tempo que se precisa para que seja possível realizar as atividades inerentes ao professor, não apenas com a preocupação de sua saúde, mas também quanto à busca pela qualidade do ensino.

Essa investigação qualitativa se dará de forma argumentativa e interpretativa sobre a regulamentação do trabalho docente no contexto atual, em discussão com autores com abordagem no materialismo histórico que tratam da temática do trabalho, educação e tecnologia como: Alves (2011), Braverman (1987), Lazarrato e Negri (2001), Luxemburg (1983), Marx (1985), Mészáros (2011).

Meu objetivo é entender como essas alterações começam a ser discutidas, para possíveis modificações das leis trabalhistas no reconhecimento da intensificação do trabalho dos professores. Buscara-se contribuir com reflexões sobre o trabalho docente em sua necessidade de condições, para que seja desenvolvido em suas atividades formas de ensino que estimule a reflexão do aluno e promova a sua saúde.

As mudanças no trabalho e as exigências postas à educação

As fábricas automatizadas tiveram que desenvolver a eficiência da equipe de trabalho, necessária ao cumprimento das metas, em relação à demanda de seus produtos. Uma mão de obra, capaz de assimilar e utilizar os novos meios de produção passa a ser mais uma preocupação do setor empresarial, fator que se refletirá sobre os recursos destinados as políticas educacionais, que tendem a priorizar o interesse empresarial ao favorecer a oferta de mão de obra no mercado de trabalho.

Desde o início da Primeira Revolução Industrial até os dias atuais, a fuga do homem do campo para a cidade tem sido algo determinante em países capitalistas, mesmo que as formas de trabalho na zona urbana exijam diferentes níveis de instrução. Se o trabalho assalariado é a forma mais generalizada de subsistência do proletariado, o valor desse trabalho estaria ligado à complexidade de sua realização, ao conhecimento para a sua execução e também confirmado pela oferta de vagas, em meio às oscilações do mercado de trabalho capitalista, como aborda Marx (1985) e enfatiza Braverman (1981).

De acordo com Marx (1985), os detentores dos meios de produção, no capitalismo, utilizam a mão de obra constituída pela massa de

trabalhadores chegada do campo, para intensificar a produção, em troca de um salário precário; o que resulta no aumento de seus lucros.

Conforme Marx (1985), o tempo dedicado à produção da mercadoria pelo operário é determinante para o valor do produto. Portanto, no contexto em que Marx estava inserido, já se faziam observações sobre o desenvolvimento econômico e tecnológico, para a redução de operários, com a finalidade de obtenção da mercadoria com menores preços. O seu valor está relacionado também à matéria-prima disponível e às máquinas utilizadas em sua produção.

A reprodução capitalista, conforme Braverman (1987) refere-se a um mercado consumidor de poder aquisitivo capaz de adquirir os produtos. Contudo, esse mercado se torna abrangente, devido à diminuição das fronteiras do comércio, com o investimento em infraestrutura e em meios de divulgação. Consequentemente ocorreu também o aumento da concorrência, com a expansão da produtividade e a redução de custos. Com isso, ocasionou-se uma alteração na organização do trabalho que facilitou a mudança, para uma nova indústria automatizada. Porém, se antes era necessária uma mão de obra braçal, de fácil treinamento, passou-se a necessitar de uma mão de obra mais especializada. E a sua escassez faz com que seu valor se eleve, e o investimento social em formação profissional seja um fator primordial para a atratividade de instalações de empresa em local, em que se fazem investimentos relevantes em educação.

O início da Primeira Revolução Industrial, no término do século XVII, teve a máquina a vapor, como sua principal alavanca energética para o avanço da tecnologia da época, principalmente, ao que se refere ao transporte. Em seguida ocorreu a Segunda Revolução Industrial, no fim do século XIX, advinda da eletricidade, essencial ao desenvolvimento de novos equipamentos domésticos; e a Terceira Revolução aconteceu após a segunda guerra mundial, com o desenvolvimento da microeletrônica, computadores e telecomunicação. Alves (2011) defende a existência da Quarta Revolução, a tecnológica, constituída das redes informacionais e uma grande transformação no modo de transmitir informação.

O termo revolução tecnológica, discutido por Alves (2011), ressalta uma diferença entre o produto material e imaterial. Enquanto, na Primeira Revolução Industrial e na Segunda, as fontes de energia foram questões primordiais, na Terceira Revolução Industrial, o avanço da tecnologia, no que se refere à automação industrial, passa a ser a essência que alavanca os modos de produção.

Nesta última, o fator que possibilitou o avanço tecnológico não é mais direcionado a novas fontes de energia destinadas à fabricação de produtos materiais, e sim em meios que diminuem a participação do trabalho vivo na produção. Porém a produção ainda se relaciona a produção material.

Na Quarta Revolução Tecnológica referida por Alves (2011), com base no aumento do tráfego de informações, o produto passaria a ser imaterial, pela possibilidade de abrangência e intensificação do trabalho de marketing. Este faz com que a demanda e o valor de um produto material

oscilem de acordo com a qualidade da informação que o acompanha. O êxito do trabalho de marketing seria consequência da divulgação eficaz do produto material.

O trabalho de marketing se impõe com uma relevante abrangência social, devido à velocidade da propagação da informação. Os profissionais que se utilizam da arte e do conhecimento para persuadir o consumidor, passam a ocupar espaços significativos nas grandes empresas, por garantir a venda da sua mercadoria, por meio do convencimento do cliente quanto à necessidade da aquisição ou consumo. Assim, encontra-se o valor subjetivo agregado ao produto final.

A revolução tecnológica trouxe, em si, a necessidade de novas posturas do homem em relação à utilização das inovações no setor industrial. Novos campos profissionais se abriram em função da expansão dos meios de comunicação. Consequentemente ocorreu o surgimento de um mercado consumidor, com outro perfil intelectual para se beneficiar das constantes atualizações dos produtos tecnológicos.

A produção e a propaganda tornam-se parte do valor da mercadoria, proveniente de um trabalho subjetivo. Lazarro e Negri (2001) consideram o trabalho imaterial como relação social de inovação. A inovação social, em questão, é tida como resultante das formas de trabalho de marketing com vistas ao consumidor, ou seja, expõe os produtos e influencia o seu desejo e ideologia. Nesse sentido, o caráter inovador está ligado a capacidade de persuasão para ditar regras, e promover mudanças comportamentais que levem a sociedade à renovação do desejo de consumo. Contudo, vê-se que Lazarro e Negri (2001) não consideram em sua obra, o senso crítico do consumidor em relação às transações comerciais. Para se constatar que o mercado consumidor pode ser persuadido pelo trabalho de marketing, é necessário considerar até que ponto, as instituições educacionais e outras agências de formação, têm-se empenhado em um trabalho de incentivo à prática do consumo consciente.

No século XX, mesmo de forma tardia, o Brasil se industrializou. A “Quarta Revolução Tecnológica”, fez com que a detenção do conhecimento específico nas áreas tecnológicas fosse valorizada, o que tornou o ensino superior mais necessário e, por consequência mais democratizado em muitos países, após a maior oferta do ensino médio. Nota-se que o processo educativo continua a se estender e o conhecimento sistematizado se torna, praticamente, sinônimo de melhores oportunidades de emprego.

Em muitas áreas de trabalho, há carência de profissionais habilitados, mesmo com a abertura de vagas em universidades particulares, pois a realidade financeira da maioria dos jovens, não permite que eles tenham oportunidade de frequentar uma instituição educacional paga. Diante dessa questão, o governo passou a incentivar o preenchimento de vagas no ensino superior privado com a criação de programa de bolsas, com a condição de as universidades particulares contempladas oferecerem a mesma qualidade de ensino que as universidades públicas. O governo passou, então, a ser um órgão fiscalizador das instituições privadas por meio do MEC (Ministério da

Educação), com exigência de metas a ser cumpridas. De acordo com Schultz (1973, p.19) “As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria.”

Ao analisar o ensino público e o particular, verifica-se um evidente conflito de interesses. Uma entidade com fins lucrativos se comporta de forma empreendedora quanto ao ensino, pois a massa de alunos passa a ser bem-vinda, devido ao fato de uma entidade particular necessitar deles para o seu crescimento e a manutenção do capital.

A superlotação em salas de aula deixa transparecer o quanto é aplaudido, pelas instituições particulares de ensino, o atendimento ao maior número possível de aluno, porém, sem prejuízo da qualidade esperada do ensino, que possa afetar, negativamente, seu conceito. Assim, deve permanecer garantida a credibilidade, como universidade, com uma avaliação positiva do MEC.

Mediante a atual situação, passa a existir uma sobrecarga de exigências sobre o docente universitário, principalmente, no setor privado, com reflexos para a sua falta de liberdade pedagógica, resultado de uma programação conteudista, devido à redução do tempo de duração de alguns cursos, tendência que se verifica nas últimas décadas. Percebe-se que a sobrecarga, não apenas, física, mas também emocional, devido ao aumento do público atendido por um único docente, deixa claro que se deve repensar sobre o tempo e a forma que esse professor é exposto em sala de aula. A evolução da tecnologia deve trazer para o ensino, melhorias evidenciadas na qualidade da educação e no bem-estar docente, e não apenas na possibilidade de se atender uma demanda de alunos, em uma visão capitalista de lucro.

A jornada de trabalho docente e traços de sua intensificação na mais-valia relativa.

Com o uso das tecnologias digitais impondo-se em quase todas as profissões, propicia-se que cursos destinados aos alunos que visam a um mercado de trabalho com novas exigências, tornem-se, praticamente, obrigatórios. Mas, mesmo as universidades investindo na oferta de cursos tecnológicos, não se tem dado a devida ênfase, na conscientização de como os meios de produção e o consumismo afetam a uma sociedade induzida pelo trabalho de marketing. As necessidades de aprendizagem para a reestruturação do mercado de trabalho e os investimentos na educação deveriam andar juntos, de forma que a diferença entre trabalhos mecanizados e intelectuais não resultassem na diferenciação entre dois tipos de ensino.

Quanto à expansão do ensino técnico [...]. a melhoria e expansão se ateuve, sobretudo, aos prédios. O que falta e para isso não se sente no projeto vontade política – é construir a materialidade de um projeto que rompa com a visão imediatista, mercadológica de educação (FRIGOTTO, 2006, p.42).

A formação profissional, que se torna cada vez mais voltada para a necessidade das empresas e indústrias, faz com que a pressão de se obter mão de obra especializada em menor tempo, torne os cursos mais compactos e mais técnicos. No ensino superior, observa-se o aumento dos cursos de tecnologia, mesmo que o enxugamento de conteúdo teórico desses cursos acabe por negligenciar matérias generalistas, destinadas à formação crítica do indivíduo. Esse fato pode ser constatado nas últimas décadas, com a redução de disciplinas e número de aulas na grade curricular do ensino básico e médio, essenciais ao desenvolvimento social do aluno.

Tem-se com isso, uma procura significativa pelos cursos superiores, o que tem obrigado o poder público, a se preocupar com incentivos sociais capazes de promover o crescimento necessário à demanda em questão. Percebemos, porém, que as medidas tomadas pelo sistema governamental são discriminatórias, pois as maiores quantidades dos recursos distribuídos privilegiam os cursos superiores voltados à tecnologia.

[...] a tentativa de implantar os cursos de tecnólogos de curta duração, somente na área de engenharia da produção. Por outro, um projeto de expansão do ensino técnico com a criação de 200 escolas técnicas industriais e agrotécnicas. Em relação aos cursos tecnólogos, a resistência veio tanto das críticas pelo campo da esquerda quanto da cultura do “bacharel” ou do diploma superior (FRIGOTTO, 2006, p.42).

No contexto atual, considera-se uma formação para a transmissão de informação ou a formação que direciona o indivíduo a um desabrochar consciente e questionador. Na segunda opção a proposta seria preparar aulas com o uso das novas tecnologias, de modo a desenvolver a reflexão dos alunos.

A profissionalização compulsória imposta pela Lei n. 5.692/71 (tornando opcional pela Lei n.7.044/82), tal como a separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo Decreto n. 2.208/97, é expressa de ações autoritárias que, por terem essa característica, não conseguiram encontrar respaldo entre aqueles que lidam com a problemática da formação profissional (OLIVEIRA, 2006, p.151).

Dessa maneira, divide-se em formas de oferta de ensino médio: uma para o preparo de futuros universitários e outra para atendimento imediato do mercado de trabalho. A segunda opção se refere aos cursos técnicos em que a carga horária de estágio é definida, conforme a necessidade de atendimento à demanda da formação de mão de obra específica.

Esse novo contingente de trabalhadores com novo perfil, candidato ao mercado de trabalho, faz com que, diante da grande concorrência empregatícia, o indivíduo aceite uma menor remuneração. Fator que reflete, inevitavelmente, no mercado consumidor, pela oferta de produtos condizentes com uma clientela de menor poder aquisitivo.

A reforma do Ensino Médio Técnico ocorrida a partir de 1996 incidiu sobre uma organização educacional baseada na Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82, identifica, entre outros sujeitos, a burocracia do Ensino Industrial como um dos responsáveis pelas alterações feitas posteriormente por estes dois últimos instrumentos legais, como reação a sobrecarga que a reforma impôs sobre as escolas técnicas, especialmente as da rede federal (RAMOS, 2006, p.284).

As duas formas de oferta do ensino médio definem o perfil adequado, de professor a ser selecionado para atender o objetivo da especificidade do curso ofertado. Para tanto, necessita-se de professores que ensinem o aluno a refletir e de professores que ensinem a saber fazer. Para a formação de alunos com vistas à universidade, seriam necessários métodos e conteúdos que levem à reflexão; e para os alunos dos cursos profissionalizantes, deve-se ministrados conteúdos que contribuam com o desenvolvimento de habilidades para atuação nas áreas estritamente técnicas. Desta forma, o aluno concluinte do Ensino Médio Técnico se torna prejudicado pela falta das disciplinas, que constituem o conhecimento capaz de torná-lo apto a pleitear uma vaga no ensino superior.

A estrutura capitalista constituída pela dissociação do trabalho vivo e os meios de produção como defende Marx (1985), no primeiro volume da obra o Capital, contempla os processos de que resulta a mais-valia absoluta e relativa. O termo mais-valia absoluta é utilizada por Marx, ao se referir apenas o fator do prolongamento da jornada de trabalho, ou intensificação de atividades sem ser acrescido o retorno salarial, objetivando a obtenção de maior lucro, enquanto que na mais-valia relativa, que diante as inovações tecnológicas que elevam a produtividade, termina por exigir menor tempo de trabalho vivo, devido ao auxílio da tecnologia e das máquinas. Nesse contexto, de mais valia relativa, muda-se as relações trabalhistas, mas ainda sim se verifica que todas as formas de regulação legislativa do trabalho, se debatem contra a postura de livre exploração do trabalhador, que se revela na redução do valor do produto, elevando a sua competitividade, em benefício de um mercado consumidor induzido por um sistema de comunicação de massa eficiente.

A globalização amplia os horizontes do consumismo, o que estimula o aumento da concorrência de um mercado aberto, com formas de trabalhos precários, e políticas que se rendem aos apelos dos grandes empresários para formulação de leis trabalhistas, destinadas ao favorecimento do próprio empresariado. Nesse cenário, o indivíduo tem necessidade de atualização contínua, para que ele consiga acompanhar as constantes inovações tecnológicas, mesmo que o tempo extra não seja, normalmente, contado em sua carga horária de trabalho.

A jornada de trabalho, apesar de constar na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), a definição do teto máximo de 44 horas semanais e a fixação de um salário mínimo, com o objetivo de atender os requisitos básicos de sustento dos trabalhadores, atualmente, ela é discutida em relação às profissões insalubres, e à sua redução, pela necessidade de garantir formas

de proteção à saúde física dos trabalhadores que atuam em ambientes hospitalares.

Com relação, ainda, à situação do trabalho docente, o reconhecimento legal sobre as atividades extras realizadas na residência do professor, após o horário previsto, com grande ocupação do tempo em planejamento de aulas e correção de provas, começa a se tornar tema de estudo, incluindo propostas de redução da carga horária, em sala de aula, com vistas a uma melhor qualidade do ensino e saúde dos profissionais. Mas, ao se tratar de desgaste emocional e intensificação das atividades mentais, notamos atraso nas questões relacionadas à revisão da carga horária de trabalho docente, mesmo que esse desgaste seja plenamente evidente.

Há situações em que a saúde emocional do professor pode ser concretamente afetada, em face da quantidade e diversidade de atividades, somadas à intensa cobrança por parte da clientela atendida; também em função dos avanços tecnológicos que estão em conveniência da visão capitalista, ao acréscimo do número de alunos a ser atendidos por um professor em sala de aula, aumentando a sua preocupação quanto à repercussão de possíveis falhas, o que pode levá-lo a um acréscimo de ansiedade, fator comprometedor do rendimento profissional.

Marx (1985) conseguiu trazer à tona, algumas questões sobre a jornada de trabalho, que, ainda hoje, continuam atuais para os trabalhadores fabris. Como resposta detectada por Marx (1985), dos capitalistas em relação ao ritmo do trabalho, consideravam apenas as necessidades fisiológicas como delimitador da jornada de trabalho nas fábricas. As perguntas que foram abordadas por Marx (1985, p.211): “Que é uma jornada de trabalho? De quanto é o tempo durante o qual o capital pode consumir a força de trabalho, cujo valor diário ele paga? Por quanto tempo pode ser prolongada a jornada de trabalho?”. As respostas marxistas foram reavaliadas em um novo contexto por outros pesquisadores e dentre Alves (2011), que as destacou no contexto da chamada “quarta revolução tecnológica”, considerando as transformações, em relação a espaço e tempo, no modo de realização do trabalho.

A consolidação das leis trabalhistas não reconhece o trabalho imaterial que transpõe a barreira do tempo, devido ao aumento da velocidade de trânsito, das informações impostas pelos avanços das tecnologias de comunicação que invadem os lares a todo o momento. E nessa diferença de contexto, como responder às questões: Qual jornada de trabalho ideal para propiciar uma melhor qualidade de vida? Quanto tempo extra o capitalista pode utilizar da força do trabalho vivo, de acordo com a legislação? Qual seria o valor mínimo justo a ser pago ao trabalhador? Podemos obter respostas diferentes, quando nos deparamos com os profissionais da comunicação e informação em relação aos profissionais da indústria.

As tecnologias tratadas na “quarta revolução tecnológica” geraram novas posturas profissionais no mercado trabalhista, com o acréscimo de exigências em relação a uma jornada de trabalho. Como se poderia responder, nos dias de hoje, a tal questão no cotidiano dos professores, que

teriam de levar à escola, uma grande diversidade de formas de conhecimento, em especial, das informações que evoluíram a partir do rádio, telefone, televisão até a internet? Pode-se questionar ainda: Como as instituições de ensino se utilizam das tecnologias informacionais como ferramentas pedagógicas? Qual seria a familiaridade dos docentes em relação a tais instrumentos? Qual será a abrangência referente à quantidade de alunos, com o uso das tecnologias informacionais? Os docentes dispõem de tempo extra para a capacitação quanto ao uso das inovações tecnológicas? Como a legislação trabalhista irá considerar o trabalho docente, com o uso das tecnologias informacionais? Como será tratado, com relação à jornada de trabalho, o tempo do professor à disposição de seu ofício, para a realização de atividades fora de sala de aula? As respostas a tais questões podem ser uma luz, quanto ao entendimento do que vem a ser uma atual jornada de trabalho dos profissionais de ensino.

A discussão da legislação sobre as atividades extras docentes tem evidenciado a preocupação quanto à reestruturação da carga horária vigente. Contudo, se reconhece que os docentes em férias não devem responder e-mails do local em que trabalham. A Lei nº 12.551/11 tende a facilitar a comprovação em juízo, na relação empregatícia referente ao trabalho à distância, por presumir a sua existência nessa modalidade de ensino.

A globalização gera um mercado competitivo, com facilidade nas importações devido às reduções das taxas alfandegárias. A atualização em relação às mudanças e tendências, e a adaptação de uma tecnologia capaz de abastecer o mercado consumidor, influenciado pelo trabalho de marketing, impõem às universidades, um aumento crescente de vagas em cursos que envolvem comunicação, engenharia e sistema de informação.

A exigência por uma carga horária de trabalho justa de acordo com o número de trabalho extraclasse, e o tipo de atividade ministrada em sala de aula, se relaciona com o que a sociedade espera da formação do aluno. Ao se buscar se a empregabilidade do curso, na necessidade de um investimento em educação em curto prazo, as formas de reprodução do trabalho docente, através das ferramentas atuais de comunicação, e as exigências sobre as suas abrangentes funções nas instituições de ensino, passam a transformá-lo em um aplicador e avaliador do conhecimento, em que o tempo para a qualificação e preparação das aulas por esse professor, são de fato menosprezados em virtude de sua produtividade em sala de aula.

Conclusão

As razões econômicas que trouxeram as atuais complexidades para o trabalho dos docentes, a partir do século XX, constituem um importante assunto a ser tratado, pois o entendimento das circunstâncias históricas evidencia uma posição de exploração, em relação aos trabalhadores da educação. Faz-se necessário o estabelecimento de novos rumos para o setor educacional, de forma que os profissionais do ensino não sejam tão afetados em sua saúde.

A reestruturação produtiva que se iniciou no século XX marcou a economia, com o desenvolvimento de um mercado de trabalho mais competitivo, somado à contribuição de fatores históricos como: guerras, trabalho feminino, desenvolvimento dos meios de comunicação. Em face desse contexto, a legislação trabalhista, resultado da queda de braços entre o detentor do capital e o proletariado, tinha-se a defesa da ideologia comunista que ressaltava o bem estar social. Porém, com as políticas neoliberais, a regulamentação do trabalho no ocidente passou a ser um obstáculo à “reprodução capitalista”, conforme abordado por Marx (1985). O marketing promovido pelas empresas famintas de mercados consumidores, e a necessidade de promover produtos com valores mais competitivos fizeram com que a última reestruturação produtiva, terminasse por obedecer às tendências de mercado, afetadas por influências culturais. Devido a essa explosão de marketing, após a inserção dos novos meios de comunicação, decisivos para o aumento do consumo, resultou também a expansão do setor industrial.

Após a década de 70, a flexibilidade da produção, passou a ser mundialmente adotado por adaptar-se às oscilações econômicas, influenciadas pelas rápidas mudanças do mercado consumidor. E a demanda por mão de obra especializada tornou-se mais requisitada, mesmo não estando ao alcance de muitos países.

Dessa forma, por meio de incentivos para instalações de empresas multinacionais, que resultaram na redução de impostos e flexibilização do trabalho, ou em uma oferta de mão de obra mais barata. Porém, a barreira permanecia, ainda, na qualificação da massa trabalhadora. Como mais uma tentativa de sanar esse problema, o governo implantou uma educação mais técnica, em que o resultado refletisse, com mais rapidez, no crescimento econômico.

A respeito do capitalismo, Antunes (apud. MÉSZÁROS, 2011, p.10) afirma:

François Chesnais apontou as complexas conexões existentes entre produção, financeirização (“a forma mais feichizada da acumulação”) e mundialização do capital, enfatizando que a esfera financeira nutre-se da riqueza gerada pelo investimento e da exploração da forma de trabalho dotada de múltiplas qualificações e amplitude global. E é parte dessa riqueza, canalizada para a esfera financeira, que infla o flácido capital fictício.

Como resultado de tal política, atualmente os professores sofrem com uma exigência de trabalho, que se iniciou com a democratização do ensino fundamental e médio, estendidas até as universidades tanto públicas como particulares no Brasil, por meio de programas sociais.

Professores com especialização, mestrado e doutorado ainda são uma mão de obra escassa. Os detentores desses títulos são obrigados a atender uma quantidade maior de alunos, supostamente, por possuir mais habilidades, em meio a um cenário que envolve tecnologias de informação

que propiciam um custo reduzido para a propagação do ensino. Percebe-se, portanto, que a essência da questão não seria facilitar o trabalho docente para obtenção de uma melhor qualidade de ensino, sim diminuir os custos de formação.

As tecnologias ligadas à informação, utilizadas por muitas universidades, que atendem o aluno como um cliente, para a obtenção de lucro, como em uma empresa, considera seu produto, o conhecimento. A tecnologia, nesse sentido, torna-se uma ferramenta para obtenção da mais valia relativa através do trabalho docente. O que se constata em uma visão capitalista, é a falta de preocupação em formar um aluno mais consciente e questionador sobre o seu contexto social; que não seja indiferente quanto às relações éticas no mercado consumidor, e também, quanto às suas escolhas, que podem afetá-lo, enquanto sujeito envolvido nos processos de produção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.551/2011 do artigo 6º da CLT, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CODO, W., SAMPAIO, J. & HILTOMI, A. *Indivíduo trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1994.

F. FIDALGO/M.A.M. OLIVEIRA/N.L.R. FIDALGO (ORGS.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades*. São Paulo: Papyrus, 2009.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006.

FRIGOTTO, G. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. P.25 - 54.

LAZARRATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

LUXEMBURG. Rosa. *A acumulação do capital: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo*. 3.ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, R. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. P. 151 – 164.

PROJETO DE LEI DO SENANDO, Nº 220 de 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=97871> Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

RAMOS, N.M. *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006. P. 283 – 310.

Aline Ribeiro

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba
Especialização em Matemática - Estatística e Didática pela FIJ
Graduada em Matemática pela UNIPAC
Muzambinho-MG

RESUMO

A possibilidade de expansão dos mercados consumidores leva as empresas estrangeiras a investir capital em regiões com potencial comercial, implantando suas tecnologias em países de industrialização tardia como o Brasil. O uso dessas tecnologias estimula o investimento no ensino, em áreas de tecnologias mais complexas e interfere no padrão de expectativas em relação ao trabalho dos professores. Exemplo disso estaria na existência do curso de Engenharia de Automação Industrial atrelada à última reestruturação produtiva iniciada em países pioneiros em inovações tecnológicas industriais. Com o objetivo de entender a influência desse contexto econômico na atividade docente profissional na área tecnológica, nesta seção analisamos o contexto social e econômico que influencia o papel dos docentes de um curso superior público em Engenharia de Automação Industrial. Buscamos compreender os reflexos das políticas públicas educacionais, das exigências profissionais e dos estímulos à capacitação do professor, destacando os anseios e interesses do sistema capitalista quanto ao desempenho e às razões governamentais no direcionamento de recursos orçamentários para a educação.

Palavras-chave: educação tecnológica; meio de produção; educação

INTRODUÇÃO

Para entendermos o progresso econômico promovido pelas reestruturações produtivas em alguns países no século XX e a importância do conhecimento científico e dos avanços tecnológicos nesse processo, discutimos o contexto histórico do mercado mundial e sua expansão. Aqui, tomamos como suporte contribuições de teóricos como Marx (1985) e estudiosos como Harvey (1989), Meszáros (2011), Braverman (1987), Antunes (2008; 2009; 2013) e Alves (2011). Todos discutem as reestruturações produtivas e seu papel na superação de crises econômicas: seja pelo aumento da capacidade produtiva industrial, pela redução da margem de lucro dos produtos e sua relação com os salários, pelas

estratégias de marketing sobre consumo e planejamento da produção da matéria-prima ou pelas fontes de energia disponíveis. Seus estudos apresentam reflexões sobre as consequências geradas pela mecanização e automatização das empresas, sobre as exigências intelectuais para a empregabilidade no campo tecnológico e sobre as condições de trabalho impostas por um mercado profissional competitivo.

Com base nesse referencial, esta subseção apresenta uma análise das consequências dos investimentos pontuais no ensino superior tecnológico voltados ao mercado. Ou seja, apresenta um estudo breve da educação tecnológica no Brasil tendo em vista o cenário econômico globalizado e realçando a influência dos anseios e interesses do sistema capitalista quanto à formação discente e à prática docente profissional. Mostram-se a necessidade do conhecimento voltado para a tecnologia e a repercussão do fator competitividade no desenvolvimento econômico. Toma-se como base a ascensão da economia dos Estados Unidos, país pioneiro em tecnologias industriais no século XX e politicamente influente em países de industrialização tardia. Ao discutirmos a economia desse país e suas contribuições para modificar as formas de produção e consumo, procuramos evidenciar a participação da ciência. A intenção é mostrar como os avanços nas formas de produção incidem sobre a competitividade empresarial e norteiam as exigências referentes à formação de profissionais do campo tecnológico. O ponto de partida, em termos cronológicos, são as crises históricas que levaram ao desenvolvimento das reestruturações dos meios de produção. O foco é o poder competitivo das indústrias tendo em vista a análise do papel dos investimentos financeiros em conhecimentos científicos no progresso econômico brasileiro.

Conforme Aquino (2007), a guerra entre o sul e o norte dos Estados Unidos (1861–5) foi causada pela disputa entre os latifundiários e os empresários; afora os desacordos quanto à continuidade da escravidão. Enquanto o Sul recorria à mão de obra escrava para colher algodão, o norte — mais industrializado — almejava à libertação dos escravos para que houvesse aumento do seu mercado consumidor. A vantagem desta região sobre aquele era seu desenvolvimento industrial maior ante um sistema fundado no latifúndio e na escravidão, superado, em parte, por causa da péssima distribuição de renda. O desenvolvimento industrial e de infraestrutura tornava o Norte mais forte para a guerra em quesitos como o telégrafo e os meios de transporte, assim como a fabricação maciça de armas e a produção de gêneros alimentícios em larga escala. Prevaleceria a vitória dos ideais nortistas: menos utopia, mais trabalho, mais educação e mais liberdade econômica.

Com o progresso da indústria, grandes economistas passavam a defender a gerência científica do tempo na produção. Segundo Braverman (1987), Frederick Taylor, ainda em 1910, apoiava o investimento técnico-científico em métodos de produção da indústria manufatureira, assim como o apoiavam os economistas Alfred Marshall e Thornstein Veblen. Ele, então, propôs formas de obter o controle do tempo laboral operário dispensado à

produção. De acordo com o método de Taylor, as máquinas responsáveis pelas etapas da produção eram operadas pelos trabalhadores de forma individualizada e fragmentada. Logo, o trabalhador se especializava apenas em sua etapa da produção com a redução do tempo de fabricação da mercadoria. O crescimento da produção evidenciou o sucesso desse método, resultando num sistema próprio de organização trabalhista conhecido como taylorismo, em que as etapas do processo eram cronometradas.

Os estudos sobre essa lógica de produção se tornaram conhecidos como cinociclografia e contribuíram para classificar os movimentos básicos do corpo no controle do seu ritmo no trabalho. A aplicação dos estudos no processo industrial permitia o aumento da produtividade operária com a introdução da cronometragem do tempo do trabalhador e o controle do seu corpo nas etapas de produção. De fato, o taylorismo é menos competitivo nos dias atuais devido ao aumento dos custos da mão de obra promovido pelo cumprimento das leis trabalhistas, mas muitas empresas, por não necessitarem de mão de obra especializada, ainda usam esse modelo de produção quando existe demanda de consumo. Exemplo disso são empresas de gênero alimentício como as lanchonetes McDonald's, cuja fabricação de hambúrgueres é dividida em tarefas isoladas, com vários funcionários encarregados por etapas distintas da produção. Em parte, identificam-se com o método taylorista de produção.

Desenvolvimento dos meios de produção em resposta às crises do capitalismo do século XX

Conforme Braverman (1987), enquanto fatores como matéria-prima e potencial energético estivessem equilibrados e se somassem à estabilidade econômica para a expansão das fábricas, o mercado consumidor inexplorado em outros países garantiria a comercialização da produção segundo o método taylorista. Não por acaso, o taylorismo foi de grande inspiração para Henry Ford (BRAVERMAN, 1987), que seguia seus princípios de padronização e simplificação. Como os avanços tecnológicos permitiram mudar técnicas tayloristas de produção, aperfeiçoou a linha de montagem de automóveis com a implantação de esteiras rolantes que se moviam enquanto o funcionário permanecia em seu posto na realização de sua tarefa. Dessa maneira, era eliminado o deslocamento inútil do operário para a busca de peças. Com a gerência científica agindo sobre a relação entre tempo e movimento, o ritmo do trabalho dos funcionários se mantinha sob controle.

Esse incremento de Ford aos métodos produtivos de Taylor se denominou fordismo. Nele, um operário era responsável por uma única etapa da produção, o que eliminava a necessidade de capacitação. Porém, tratava-se de uma atividade repetitiva tendendo à alienação do funcionário no que respeita ao restante da produção e ao seu desgaste físico, mediante o aumento do ritmo do trabalho.

Conforme Aquino (2007), com a Primeira Guerra Mundial (1914–8), começava a corrida armamentista entre Reino Unido e Alemanha. Suas

indústrias se dedicavam à produção de equipamentos bélicos. Com o passar do tempo, a Europa passou a necessitar de alimentos e armas. Os Estados Unidos permaneciam neutros na guerra. Além disso, dada sua capacidade de produção, conseguiram exportar produtos necessários às nações aliadas ao Reino Unido, bem como suprir outros mercados mundiais com produtos antes comercializados pela Europa. Em 6 de abril de 1917, declararam guerra à Alemanha e aos aliados; com volume relevante de recursos disponíveis, a vitória estadunidense foi assegurada. Após guerra, a expansão de seu comércio propiciava a evolução dos meios de produção.

Nos anos 1920, diz Aquino (2007), o método de produção fordista estabelecia a ampliação da produção mediante o controle maior do ritmo de trabalho dos operários em relação ao método de Taylor. Com as inovações, Ford conseguiu criar um mercado de automóveis destinado à população em massa. Daí que passou a introduzir no mercado milhões de carros ao ano. Essa prosperidade se verificava em outros setores da economia, tais como o têxtil, o siderúrgico e o petrolífero. Outros investimentos referentes à construção de rodovias resultaram na facilidade do transporte das mercadorias com consequências à expansão do comércio interno.

A entrada de seus produtos em mercados externos fomentou uma produção variada de mercadorias em larga escala nos Estados Unidos, que conseguiram agregar um volume de capital expressivo durante a Primeira Guerra Mundial. Com um desenvolvimento econômico satisfatório, a população poderia desfrutar do crescimento no setor de empregos e do aumento de seu poder aquisitivo. Segundo Pinho (2008), a prosperidade era promovida pelo consumismo incentivado pelo crédito concedido pelo governo, o que garantia a criação de empregos para a população e a existência de grande produção agrícola.

Entretanto, conforme Aquino (2007), em 1928, com a estabilização da economia da Europa e a consequente redução das exportações, faltaram compradores para os produtos dos Estados Unidos, os preços e a produção caíram, e a crise de empregabilidade se impôs. A diminuição da produção e dos lucros resultou na queda das ações da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929. Era uma crise relacionada com a superprodução fordista. Em 1930, como medida de proteção do mercado interno, as tarifas alfandegárias (PINHO, 2008) foram aumentadas. Numa reação imediata, alguns países aprovaram medidas alfandegárias semelhantes às dos Estados Unidos, o que afetou negativamente suas exportações. Logo, os resultados das medidas de proteção do mercado interno estadunidense acarretaram a queda da produção e o aumento do desemprego.

Após a perda de parte do potencial do mercado externo dos Estados Unidos, seus economistas tentaram estabelecer o consumo interno por meio do crédito como tentativa de manter empregos criados durante a Primeira Grande Guerra. Porém, o aumento de crédito no mercado interno não garantiu o consumo da produção por muito tempo. Daí que a crise resultava do acúmulo de mercadorias que não se transformavam em capital, redundando na inviabilidade de manter os empregos nas áreas produtivas.

Como não contavam com a reação do mercado externo à estratégia de aumentar as tarifas alfandegárias — ou seja, a reação de países com os quais EUA mantinham relações comerciais —, essa nação se tornava cada vez mais dependente das exportações ante um mercado interno enfraquecido pelo aumento do desemprego.

De acordo com Fausto (2005), o Brasil exportava café para os Estados Unidos. Por consequência da crise de 1929, houve redução da exportação, ou seja, aumento de estoque. O governo interveio: passou a comprar e queimar o excedente para evitar desvalorização do produto e a falência de agricultores; uma vez que o café era o produto principal de exportação. Em contraposição, os cafeicultores passaram a investir grande parte de seu capital na industrialização; com isso, a maioria expressiva dos investimentos financeiros na industrialização proveio da monocultura cafeeira. A medida de proteção aos cafeicultores promovida pelo Estado causou impacto na indústria. Mas a decisão do governo federal não fazia justiça à maioria da população fonte geradora desses recursos financeiros, por meio do pagamento de impostos.

Segundo Limonic (2003), em luta contra os efeitos da crise, o então presidente dos Estados Unidos Delano Roosevelt, a partir de 1933, passou a aprovar leis com o objetivo de garantir ajuda social às famílias atingidas pela crise em seu país. Esse conjunto de leis foi nomeado de New Deal (o novo acordo, em tradução literal). Em parceria com o governo, as empresas passaram a restabelecer os empregos mediante a reforma do sistema econômico. Em 1933, os estados passaram a se recuperar da crise com a redução das tarifas alfandegárias, somadas ao estímulo do consumo e ao fortalecimento do dólar. Graças à intervenção do governo houve uma redução relativa do desemprego.

Os efeitos da Grande Depressão sobre a produção industrial e as taxas de desemprego seriam praticamente extintos após a Segunda Guerra Mundial (1939–45). Durante esse conflito, a recuperação da economia dos Estados Unidos contou com medidas de crédito, intervenção estatal e dependência do mercado externo. Essas políticas não se mostraram sustentáveis, e o governo passou a se preocupar com estratégias para garantir algum tipo de regulamentação do mercado externo devido às experiências anteriores em relação às crises econômicas referentes à baixa exportação. De tal modo, no fim da guerra os Estados Unidos ainda temiam outras crises monetárias como a dos anos 30, relacionadas com as taxas alfandegárias.

Conforme abordado por Kilsztajn (1989), os Estados Unidos e mais 44 países aliados assinaram, na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, a proposição de uma série de regras para o controle das relações financeiras entre vários países industrializados. Tais medidas foram denominadas de “Acordo de Bretton Woods”, por meio do qual se pretendia controlar a taxa de câmbio de suas moedas com um valor anexado ao dólar que estava ligado ao valor do ouro. Após esse acordo, foi criado, em 1944, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Em

1946, o Bird foi dividido em Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Ambos destinam recursos financeiros aos países que necessitam de capital para o seu desenvolvimento econômico; mas o FMI é responsável pelas formas de pagamento dos empréstimos. Em sua maior parte, estes se destinam a países de industrialização tardia. Com isso, obtêm resultados no fortalecimento das relações diplomáticas e na influência política de forma a garantir o pagamento das dívidas. Todas essas medidas passam a ser suporte para as relações comerciais entre várias nações. Porém, não foram suficientes para estabelecer grandes períodos de estabilidade econômica.

Segundo Aquino (2007), o fordismo nos Estados Unidos permaneceu forte da Primeira Guerra Mundial até a década de 70. No início da década de 60, o sistema de produção era baseado no fordismo, com mercadorias padronizadas que atendiam ao caráter conservador da sociedade. No fim da década de 60, conforme Harvey (1989), os métodos fordistas de produção começaram a ruir ante as crises econômicas que acometiam o mercado: crise da superprodução e crise da acumulação de mercadorias, que já não se transformavam com facilidade em capital. O excesso causou a queda da margem de lucro devido à necessidade de diminuir os preços das mercadorias; e isso abriu margem para aumentar drasticamente a competitividade entre os países industrializados. As empresas automobilísticas não conseguiram acompanhar a concorrência da Europa e do Japão, de tal modo que os Estados Unidos perderiam mercados para os japoneses. A crise do petróleo de 1973, a alta da inflação e o alto índice de desemprego deram fim de vez aos anos prósperos do fordismo. Ou seja, as escolhas pelos métodos de produção passaram a ser mais bem analisadas em acordo com a capacidade e interesse de consumo da população. Era superação do fordismo nas grandes empresas.

Com efeito, no fim da Segunda Guerra Mundial, o Japão já havia criado um modelo de produção conhecido como toyotismo. Conforme relata Sarmiento (2010), foi iniciado nas fábricas automobilísticas da Toyota e elaborado pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno. O toyotismo no contexto japonês contava com matéria-prima escassa, mercado consumidor pequeno e uma manufatura enxuta. Daí que se apostou na diversificação e produção de pequenos bens de consumo, mais viável ante a crise do petróleo — a falta no mercado e a supervalorização. Segundo W. Júnior (1992), a produção de carros da Toyota voltou-se para o mercado externo, com a diversificação de forma e cores dos veículos na tentativa de suprir o mercado consumidor.

No toyotismo, foram colocadas à disposição do comércio quantidades pequenas de um produto, mas com mais variedades para satisfazer a um sistema conhecido como *just in time* — em tradução literal, hora certa —, que consiste em produzir conforme as necessidades e preferências do consumidor. Esse espírito de diversificação da produção passava a ser verificado na exportação de grande variedade de produtos manufaturados. Ainda conforme W. Júnior (1992), a informatização das linhas de produção conhecida como revolução tecnológica aumentou a flexibilidade das

empresas quanto à agilidade da produção. O modelo toyotista possibilitou maior produtividade às fábricas automobilísticas japonesas e passou a ser considerado um modelo adaptado ao sistema produtivo flexível. Com a informatização da produção, foi necessário o investimento em qualificação e capacitação da mão de obra para o controle e a manutenção das máquinas. Como efeito colateral da informatização das linhas de produção, ocorreu um aumento do desemprego e do labor informal.

De fato, o sistema de produção flexível toyotista exige, muitas vezes, escolaridade maior por causa da informatização das empresas e fábricas, assim como por conta das estratégias de incentivo à promoção. Porém, produz instabilidade do vínculo empregatício. Nos períodos de baixa demanda de consumo, a necessidade de corte com gastos trabalhistas aumentaria o número de demissões. Conforme Antunes (2011), para diminuir gastos com a produção, a estratégia seria uma legislação abrandada no referente aos direitos do trabalhador que permitisse contratos temporários ou terceirização de parte das atividades da empresa.

Em relação às últimas reestruturações produtivas que vieram em resposta à crise de acumulação de mercadorias, Mézáros (2011) explica que a reprodução ampliada, consequência da intensa mecanização, pode ser capaz de diminuir a taxa de lucro. Essa estratégia visa aumentar a acumulação do capital, desde que se aumente a comercialização do produto com o estabelecimento do menor valor da mercadoria imposto pela concorrência. Portanto, para vencer a crise da produção era preciso efetivar a capacidade de expansão da comercialização em regiões pouco exploradas.

No entanto, não é um método sustentável; a menos que a incrementação dos produtos estimule novamente os consumidores. Além disso, há consequências para o trabalhador, que, de acordo com Antunes (2008), salientam-se na alienação e fragmentação do trabalho dos métodos taylorista e fordista de produção. O controle do movimento cronometrado, estudado e proposto por Taylor e os métodos para acelerar o ritmo de produção, elaborados por Ford, alienam e fragmentam o trabalho humano. Ainda conforme Antunes (2008), o sistema fordista não se extinguiu. Essa estrutura produtiva persiste nos países emergentes com a denominação de neofordismo ou novo fordismo, por estar presente na atualidade. Contudo, encontra-se uma preocupação maior com a estabilidade do emprego no antigo fordismo em relação ao fordismo moderno.

As exigências do taylorismo e do fordismo modernos mantiveram suas características quanto ao tempo e ritmo de trabalho que, dentre outros efeitos e consequências, levam o trabalhador ao esgotamento físico. As diferenças entre o fordismo e o neofordismo referentes à força sindical dos trabalhadores são claras. O desemprego causado pela mecanização e automação da produção enfraqueceu a força operária na luta por seus direitos trabalhistas.

A mudança estrutural da produção, denominada acumulação flexível, segundo Harvey (1989 apud ANTUNES, 2011, p. 28), caracteriza-se

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de

inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...].

O setor improdutivo relacionado com os empregos não ligados diretamente à indústria não consegue absorver o excedente profissional causado pela demissão do setor produtivo com a introdução das máquinas. Disso se efetiva um grande mercado de reserva. Em tal situação, as atividades laborais dessas empresas se tornaram, em maior parte, intelectualizadas e tenderam a exigir do funcionário aperfeiçoamento permanente em concordância às atualizações do mercado. Por essas razões, observamos o aumento da informalidade daqueles que não cumprem as exigências dos setores empresariais e da necessidade de profissionais criativos focados na inovação dos produtos industrializados. De fato, nos modelos taylorista e fordista de produção a mão de obra não necessita de muito treinamento; porém, países com encargos trabalhistas elevados optaram por automatizar sua produção. Daí que a importância da formação profissional qualificada e capacitada se tornou relevante para a manutenção e operação eficiente das máquinas industriais, bem como para o planejamento da produção.

Dado esse quadro, percebemos os reflexos significativas para a educação e as profissões ligadas à indústria e à automação, afetadas pelos avanços tecnológicos. Os investimentos no setor ligado às áreas tecnológicas seriam, portanto, estratégicos para a expansão comercial. Com efeito, segundo Cá (2010), as medidas que promovem o aligeiramento da formação do aluno, com reflexos nas formas de reprodução do trabalho docente, estão de acordo com as necessidades do desenvolvimento econômico. Entendemos que a intensificação do labor intelectual de um novo perfil de trabalhador altamente qualificado reflete-se nas atualizações de produtos para a renovação do mercado consumidor; como também na obtenção de maneiras de diminuir os custos na produção com o aperfeiçoamento da mecanização e automação nas indústrias.

A desregulamentação trabalhista, aliada às normas internacionais de avaliação educacional, provocou efeitos observados no Brasil após a década de 1990. O crescimento econômico com enxugamento de gastos públicos fez com que apenas os setores que desenvolvem a economia tivessem mais recursos, com repercussões sobre o aumento de vagas em algumas áreas de formação. Outra forma de diminuir os custos da formação superior são os cortes de gastos com a contratação de professores por tempo determinado e com remuneração menor que a dos efetivados. Esses profissionais de contratação temporária não possuem benefícios como plano de saúde ou o direito de realizar exames periódicos. A burocracia nas instituições para atender às solicitações relativas a melhorias das condições laborais dos professores é outro fator de queixas.

Em atendimento às demandas econômicas, há destinação orçamentária para o aumento de quantidade vagas no ensino superior público, em cursos superiores estratégicos ligados às áreas tecnológicas, conforme reconhece o presidente da CAPES, Jorge Guimarães, na Conferência de Diretores de Escolas e Formação de Engenheiros da França, em 2005. Dado tal contexto, as universidades públicas buscam a eficiência do setor de ensino privado quanto à formação dos alunos, mesmo diante das adversidades enfrentadas ante as políticas de expansão do ensino superior.

No Brasil, a formação do perfil do trabalhador voltado ao mercado de profissões confere aptidões consideradas imprescindíveis a sua formação, muitas vezes em dependência do grau de tecnologia dos setores empresariais. Porém, direcionando a graduação ao desenvolvimento de um perfil apenas profissional, são menosprezados investimentos em aptidões que contribuem para a inovação, mecanização e automação industrial, com prejuízos em longo prazo para o desenvolvimento empresarial e econômico. Portanto, para entender os objetivos e as razões das cobranças impostas ao ensino superior nas áreas tecnológicas no Brasil, é importante conhecermos as aptidões profissionais exigidas pelo setor empresarial.

Educação superior e formação de profissionais para o desenvolvimento econômico no Brasil

Ao enfrentar as necessidades do mercado de trabalho, os profissionais da educação das áreas tecnológicas têm se deparado com aumento da exigência de atualização de conhecimentos. Percebemos certa proporcionalidade na exigência de aptidões profissionais nas empresas quanto à multifuncionalidade do funcionário para dar respostas aos problemas cotidianos por ele enfrentados. Conforme Filho (2008, p. 103), “[...] novos métodos de organização da produção requerem maior capacidade de abstração, o exercício do discernimento e certas qualidades comportamentais relacionadas à confiança e à cooperação”. Esse conceito se aplicaria não apenas aos operários das fábricas que se modernizaram, como também aos funcionários dos setores de planejamento no que se refere ao controle da informação. Por exemplo, entender as necessidades do mercado consumidor e o seu contexto pressupõe uma análise segundo vários aspectos: o político, o econômico, o ideológico e o cultural. Portanto, os profissionais das áreas de tecnologia nessa contextualização estariam em aprendizagem e adaptação constantes.

De acordo com Alves (2011), à medida que aumenta a complexidade das atividades a ser realizadas nas empresas e indústrias ocorre a redução do labor mental repetitivo pela possibilidade da programação. Portanto, o trabalho humano teria o seu foco em funções mais direcionadas ao comando. Nesse contexto, o mercado para essas atividades complexas se refletiria sobre as políticas do ensino superior, com necessidade de novas estratégias de combate ao desemprego e obtenção de mão de obra suficiente para o crescimento econômico. Com base no que poderia ser priorizado para o

estabelecimento de um perfil profissional, são levantadas discussões sobre a formação destinada ao mercado. Em relação ao ensino superior, Saviani (2008, p. 151) reconhece que

[...] os educadores têm oscilado ao considerar a educação apenas em termos gerais, com ou sem referências à formação vocacional e profissional, ou propondo um sistema dualista com a formação geral desvinculada da formação profissional ou, ainda, concebendo uma escola única que pretenderia articular educação geral e formação profissional.

Nesse sentido, para que eficiência e bons resultados sejam obtidos no campo educacional, importa considerar a vocação do indivíduo, e não somente os requisitos referentes à formação de mão de obra para empresas.

Concordamos que os profissionais da educação tecnológica se deparam com o ritmo acelerado das mudanças da realidade, o que resulta na necessidade de novos modelos relativos à formação dos trabalhadores para as empresas, modelos marcados pela flexibilidade do mercado, pelas inovações e pelas atualizações das máquinas. Porém, algumas questões pertinentes ao resultado do desenvolvimento econômico requerem discussão, de modo a considerar que o sucesso econômico traria condições de vida mais favoráveis à população e garantiria a preservação do meio ambiente.

Em resposta positiva a questões como esta é que se confirmaria o objetivo social da educação. Isso porque o ensino com vistas à eficiência no trabalho destinado ao acúmulo do capital transformaria o aluno em um bom funcionário, mas com prejuízo do seu senso crítico quanto à sua atuação em seu meio social. Daí a necessidade de uma educação voltada ao aprimoramento de aptidões profissionais quanto ao conhecimento em áreas de desenvolvimento tecnológico em consonância com as necessidades de mão de obra nas empresas consolidadas segundo o espírito toyotista. Verificamos, conforme Machado (2008), Hirata (2008), Assis (2008), Kuenzer (2000) e Pacheco (2009), a hipótese de uma forte intervenção empresarial nos critérios de investimentos em educação no Brasil e sobre as críticas ao ensino voltado apenas às necessidades econômicas de uma nação.

A capacidade de compreensão da diversidade de informações pertinentes a um profissional com habilidades decorrentes de um sistema educacional, que qualifica ou muito capacita, tornou-se critério de empregabilidade em muitas empresas que se modernizaram. Para Antunes (2009), com as mudanças ocorridas após a última reestruturação produtiva toyotista, houve transformações no perfil do funcionário de muitos setores profissionais e atividades variadas, antes determinadas por um ritmo estipulado, a exemplo das linhas de montagem automobilísticas na época do fordismo. A reestruturação produtiva segundo o modelo toyotista tornava relevantes os aspectos profissionais intelectualizados para a maioria dos trabalhadores dessas empresas modernizadas, conforme as mudanças resultantes de novas necessidades industriais.

Machado (2008, p. 181) aponta a educação geral ainda não focada em especializações como critério para o desenvolvimento de aptidões necessárias ao trabalho de manutenção de equipamentos.

A atividade de manutenção vem exigindo, também, um perfil mais amplo e qualificado do trabalhador, pois requer que este compreenda para poder exercer sua função, o processo que orientou a concepção do equipamento, no qual intervêm diversas áreas do conhecimento.

Para Machado (2008, p. 182), são qualidades indispensáveis a um funcionário das áreas tecnológicas atuais, “[...] de um lado ter abertura, criatividade, motivação, iniciativa, curiosidade, vontade de aprender e de buscar soluções, de outro, deve demonstrar cooperação, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade”. Afirma ainda que a criatividade, a curiosidade e a cooperação poderiam assim ser compreendidas: a criatividade na capacidade de resolver problemas, curiosidade para entender as mudanças em seu redor, cooperação como o trabalho em equipe. Porém, outros requisitos como responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina e assiduidade são apenas citados por ele. Mas se subentende que a iniciativa dos funcionários quanto à resolução dos problemas traz consigo a necessidade de uma postura de compromisso com a empresa.

Ainda conforme o modelo toyotista de produção, as qualidades profissionais e as mudanças trabalhistas se vinculam a um “[...] funcionamento fundado sobre a polivalência e a rotação de tarefas de fabricação, de manutenção, de controle de qualidade e de gestão da produção” (HIRATA, 2008, p. 130). Nesse sentido e à luz de Hirata (2008), o profissional teria que ter capacidade para discernir, intervir ou propor soluções para as questões de seu labor diário. As responsabilidades sobre tarefas da fabricação, da manutenção e do controle da produção poderiam ser desenvolvidas com base em uma boa formação do potencial cognitivo; isso agregaria às aptidões capacidade de resolução de problemas, flexibilidade mediante as mudanças e bom relacionamento com a equipe. Assis (2008) defende como qualidade necessária para se tornar um bom profissional das áreas tecnológicas a capacidade de aprender, resolver problemas e elucidar situações de raciocínio lógico. Mas a formação dessas aptidões demandaria tempo. Poderiam ser estimuladas ainda no ensino superior da área tecnológica, com as demais habilidades para uma formação mais abrangente e generalista.

Para Kuenzer (2008), a capacidade e habilidade para o desempenho funcional satisfatório estariam no “saber-conhecer” e “saber-fazer”, o que resultaria na união entre teoria e prática. Outro atributo, o “saber-ser” estaria relacionado com a facilidade de comunicação e flexibilidade diante das mudanças, como desenvolvimento eficiente de ações em equipe. É importante também o “saber-agir”, relativo às respostas aos problemas enfrentados pelo funcionário, que precisa tomar decisões e lidar com a

diversidade. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que facilitam o aprendizado poderia ser a resposta de uma forma econômica de obter trabalhadores com potencial de eficiência quando se trata de empresas com tecnologias modernas.

Hirata (2008) afirma que a capacidade do funcionário de realizar tarefas da fabricação, da manutenção e do controle da produção poderia ser desenvolvida pela boa formação cognitiva, que garantiria a aquisição de aptidões de resolução de problemas, de flexibilidade para lidar com mudanças e de bom relacionamento com a equipe. Como o crescimento econômico no Brasil não é homogêneo, muitas indústrias e empresas, como também setores terciários, não sentiram a necessidade de mudar sua estrutura produtiva ou de manipulação de informações. Nesse caso, as empresas que não se modernizaram podem se valer de processos de capacitação para atividades profissionais rotineiras.

Propor capacitações de curto prazo como requisito da formação de um funcionário multiprofissional — apto a resolver problemas e ser flexível ante as mudanças — exige vários cursos de capacitação dirigidos para a resolução de problemas específicos da empresa para que ele começasse a entender o processo geral e o papel de sua atividade na finalização do serviço ou produto. Esse sistema educativo talvez resultasse no aumento de sua flexibilidade na empresa, mas os custos de sua formação seriam maiores que os de um funcionário qualificado na educação formal, específica de sua área de atuação.

Pacheco (2009) identifica a qualificação com a finalidade de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais como exigência do mercado atual. A capacitação seria a aplicação de conhecimento em suas atividades para o desenvolvimento de sua autonomia e autoconfiança. Reconhecemos que a qualificação seria necessária para que o trabalhador fosse inserido no mercado, enquanto a capacitação trataria da eficiência do trabalhador na empresa depois de empregado.

As características não automatizáveis transformam-se em atributos especificamente humanos (por exemplo: “gerenciar a incerteza”). Em compensação, o que é automatizável parece desvalorizado. A máquina e seus limites tornaram visíveis qualidades insuspeitas e banalizaram saberes. (STROOBANTS, 1997, p. 143).

As mudanças derivadas das novas complexidades do trabalho mudam o papel humano, seja em suas responsabilidades, seja nos resultados de sua atuação. Portanto, caberia ser elaborados novos programas de capacitação dos funcionários sempre que houvesse mudanças tecnológicas e administrativas relevantes. Conforme Assis (2008), a difusão das novas tecnologias cria ocupações por causa das necessidades de manutenção ou do domínio do uso de equipamentos complexos. Antes, havia apenas um padrão repetitivo que sofreu impactos em vários ramos industriais após a implementação das tecnologias digitais que permitiram a automação dos

processos mecanizados e mentais. Como resultado de tal processo, algumas áreas ou campos de trabalho foram pouco afetados, enquanto outras mudaram totalmente as exigências quanto ao perfil profissional do funcionário.

Para obter resultados de estudos recentes sobre a necessidade de qualificação e capacitação nas empresas, pesquisamos artigos sobre diversos setores empresariais no *website* de periódicos da CAPES com a delimitação do recorte temporal correspondente ao período 2005–13. Os termos descritores *desenvolvimento tecnológico industrial* e *mercado trabalho tecnologia* foram definidos com base em estudos de autores que tratam do contexto econômico como Alves (2011), Antunes (2008; 2009; 2013), Braverman (1987), Harvey (1989), Marx (1985) e Mészáros (2011). Por meio dos termos descritores, encontramos artigos relativos ao setor industrial e empresarial dos quais selecionamos, por meio de seus resumos, o total de oito (QUADRO 1). Esses artigos foram escolhidos porque enfocam o perfil profissional exigido em empresas de ramos empresariais variados.

AUTORES	DATA	RAMO
Gomes e Kruglianskas	2009	Informação e tecnologia
Tondolo e W. Júnior	2011	Cadeia produtiva da maçã
Pereira e W. Júnior	2013	Setor planejamento industrial
Aguiar, Cândido e Araújo	2008	Exportação setor confecções
Cruz e Pedrozo	2008	Competitividade telefonia móvel Brasil
Gava e Vidal	2009	Mercado brasileiro de telecomunicações
Vedovello e Figueiredo	2005	Microempresa, projeto incubadora, uso de tecnologia
Anjos, Caldas e Hirai	2010	Produtores familiares, mecanização no campo

QUADRO 1. Ramos industriais

Fonte: CAPES, 2014.

Após a leitura desses estudos, diferenciamos as aptidões adquiridas por meio de duas formas de aprendizagem: a qualificação e a capacitação. A capacitação define-se como conhecimento que prepara o funcionário em seu cotidiano para um desempenho mais eficiente e satisfatório de seu trabalho; a qualificação, como ensino formal adquirido na graduação, em especial da área tecnológica, necessária ao desenvolvimento cognitivo voltado para a aprendizagem e capaz de facilitar a busca de respostas para problemas das atividades profissionais. As aptidões profissionais obtidas na capacitação ou

na qualificação podem ser classificadas e associadas com as aptidões profissionais requisitadas nos ramos empresariais, conforme análise dos artigos selecionados.

Na capacitação, algumas aptidões podem ser formadas, tais como: habilidade para a realização das atividades diárias, prática em relação ao serviço repetitivo realizado em menor tempo, eficiência no trabalho diário quanto à produtividade e qualidade na execução das tarefas, conforme o padrão exigido pela empresa e foco em conhecimentos que facilitem as atividades exercidas em seu cotidiano.

Na qualificação, as aptidões que podem ser formadas são: flexibilidade das mudanças da empresa quanto ao meio exterior de trabalho, capacidade de lidar com as diversificações que necessitam aprendizagem rápida, trabalhar em equipe e ter facilidade de comunicação dentro e fora da empresa.

Sobre os ramos empresariais referidos pelos artigos estudados, consideramos que todas as aptidões profissionais são necessárias para a competitividade empresarial. As indústrias analisadas nos artigos de Gomes et al. (2009), Pereira e W. Júnior (2013), Cruz e Pedrozo (2008), Gava e Vidal (2009), Vedovello e Figueiredo (2005), em sua maioria, priorizam as aptidões normalmente adquiridas na qualificação. Esses estudos mostram que muitos ramos empresariais têm modernizado suas tecnologias no que se refere à comunicação, gestão e inovação. Com base na literatura, constatamos que as empresas com perfil de profissionais com a maior parte das aptidões voltada para a capacitação estão em desenvolvimento, adequando-se ao mercado, ou são do setor agrícola. Na agricultura, notamos um caminho inverso quanto à flexibilidade da produção para obter resultado maior pela introdução da monocultura. Porém, embora haja demanda do mercado no setor agrícola, a taxa de lucro dos produtos é baixa, como constatado no artigo de Anjos, Caldas e Hirai (2010). Nesse caso, a competitividade do mercado fez com que houvesse mudanças no maquinário sem que houvesse novas estratégias voltadas para o mercado consumidor.

Com relação à empresa de vestuário, mesmo com uma quantidade considerável de funcionários, não houve a incidência da aptidão profissional prática em relação ao serviço repetitivo realizado em menor tempo. Percebemos que, devido às mudanças constantes da moda, há alterações no serviço diário. Dessa forma, prevalecem: a presença das aptidões profissionais, a flexibilidade das mudanças da empresa quanto ao meio exterior de trabalho, a lida com as diversificações trabalhistas que necessitam de aprendizagem rápida e a facilidade de comunicação dentro e fora da empresa. As aptidões de gestão — quais se somam a aptidões como habilidade para realizar atividades diárias, eficiência na prática profissional diária quanto à produtividade e qualidade na execução das tarefas conforme o padrão exigido pela empresa e foco em conhecimentos — facilitam as atividades exercidas em seu cotidiano; afinal, são essenciais na cadeia produtiva desse tipo de empresa. Por fim, fica evidente que a maioria dessas

empresas destina parte de seu potencial econômico às tecnologias de informação e ao cadastro dos consumidores.

A procura das empresas por um perfil profissional mais qualificado leva as universidades tecnológicas a se preocuparem em desenvolver nos alunos muitas aptidões profissionais. O crescimento empresarial necessita, em quantidade, de funcionários eficientes e capazes de resolver os problemas enfrentados por essas empresas. Sguissardi (2000, p. 40) ironiza a democratização do ensino e a diversificação de cursos:

O modelo humboldtiano de universidade que alia ensino e pesquisa deve ser substituído por outro que possibilite a máxima expansão das chances de quantos queiram alcançar o “olimpico meritocrático” de um curso “pós-médio”, seqüencial que seja com as mil combinações de saberes/mercadorias garantidoras dos títulos/menus nos *self-services* ao terceiro grau.

Nos modelos de educação voltados apenas para o mercado de profissões, muitas vezes não são efetuadas políticas de estímulo a pesquisas. Estas são importantes não apenas para o desenvolvimento econômico e social, mas também para a realização pessoal dos docentes. O mercado, ao definir o perfil profissional, impõe a abertura de cursos com maior potencial empregatício. Portanto, a democratização desses cursos deverá priorizar a necessidade do aluno de se iniciar profissionalmente. Existe ainda uma competitividade elevada no mercado devido ao desemprego que resulta da queda no setor produtivo quando o setor terciário não consegue absorver toda a mão de obra excedente. Dessa forma, o professor torna-se alvo de um mercado sujeito às influências e oscilações do cenário econômico que o obriga, também, a se preocupar com a capacitação profissional constante.

Ao se desenvolverem só as aptidões destinadas a atender ao mercado, valoriza-se não o perfil pesquisador do profissional, mas seu potencial eficiente e produtivo. Os cursos tecnológicos que visam ao fator empregabilidade podem se dar ao luxo de não destinarem recursos financeiros a “ensino e pesquisa”. Diante disso, resta a constante importação de inovações tecnológicas dos países com uma estrutura universitária mais completa, preocupada com investimentos em pesquisas. Mas, conforme as mudanças no cenário econômico, as empresas se preocupam com a formação de indivíduos capazes de perceber de forma crítica o seu ambiente.

O mercado de trabalho almeja um profissional capaz de fundamentar o espírito crítico, fundamentado pelo conhecimento científico e realizador de ações que oportunizem soluções de problemas via realização da integração entre o conhecimento científico a sua aplicação prática. (REIS; REIS, 2012, p. 103).

Os cursos superiores em tecnologia precisam fornecer mais do que a aplicação prática do conhecimento. Podem oferecer sua base científica e teórica. Podemos concluir que os investimentos e incentivos governamentais para o ensino superior tecnológico e o desenvolvimento de pesquisas que se

traduzem em um progresso real ante as novas teorias ou invenções são de grande importância para qualquer país. Os investimentos governamentais relativos à educação, a melhorias dos métodos de ensino e das condições de trabalho docente requerem consideração.

Políticas de expansão universitária e seus reflexos sobre o trabalho docente

No atual contexto capitalista, em que o trabalho docente é de extrema importância para a formação de mão de obra qualificada destinada ao atendimento do mercado trabalhista, verificamos as exigências da carreira docente quanto à formação do alunado. Para essa afirmação, partimos do precedente de que as cobranças relativas ao ensino em muito se vinculam às mudanças propiciadas pelo desenvolvimento econômico ligado à competição industrial. Esse desenvolvimento proveniente do aumento da eficiência produtiva foi, em parte, atribuído aos saltos tecnológicos dos últimos séculos. Podemos, assim, reconhecer que a globalização se tornava possível graças às melhorias estruturais, permitindo uma expansão comercial mais eficaz de países pioneiros em tecnologias de produção industrial.

Outra questão discutida seria a necessidade de mão de obra especializada em um contexto social alcançado com a mecanização do labor braçal e a informatização de parte das atividades mentais humanas. Assim, o incentivo ao ensino foi estabelecido em um discurso utópico: forma de atenuar as consequências negativas do cenário da modernização industrial pós-fordista como o desemprego. Esse debate levaria a educação a ser, em parte, a solução desse problema; e seu ápice seriam as propostas de políticas assistencialistas e abrangentes sobre o ensino superior.

Com efeito, para Mészáros (2011, p.68), o desemprego se mostra presente em escala mundial.

[...] a tendência da “modernização” capitalista e o deslocamento de uma grande quantidade de trabalho não qualificado, em favor de uma quantidade bem menor de trabalho qualificado, implicavam em última análise a reversão da própria tendência: ou seja, o colapso da “modernização” articulado a um desemprego maciço.

De início, mesmo que se verifique o trabalho vinculado à qualificação profissional, a existência de um sistema maciço e acelerado de formação abasteceria o mercado, ainda que tendesse a promover a concorrência pelo emprego, resultando na desvalorização salarial. Porém, pode-se dizer que há interesse municipal, estadual e federal em manter ou atrair empresas. Portanto, o foco dos investimentos na educação pública estaria ligado a algumas áreas temáticas do ensino, em detrimento de outras áreas menos requeridas pelo setor empresarial.

As reformas no ensino universitário se direcionam sobre as políticas neoliberais as quais se intensificam, a partir da década de 1950, com debates sobre a privatização do ensino.

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente as várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 50, com a discussão em torno da questão escola pública versus escola privada. (FÁVERO, 2006, p. 29).

Os debates na década de 1950 se acentuavam na sociedade. No início dos anos 1960, os movimentos estudantis defendiam uma reforma universitária mais democrática. Conforme Fávero (1994), essa reforma abordava itens como a ampliação de ofertas de vagas nas escolas públicas, autonomia universitária, participação dos docentes de forma administrativa nas universidades, regime de trabalho de tempo integral para professores e flexibilidade na organização curricular. Porém, segundo Fávero (2006), as regulamentações da reforma universitária ficaram estagnadas devido ao golpe militar, de 1964. Conforme Fausto (2005), o resultado da ditadura sobre os estudantes foi a repressão, com a implantação do ato institucional 5, de 1968; as punições em forma de sanções disciplinares impostas a alunos e professores passaram a ser mais severas.

No período de ditadura, mesmo com a repressão, ainda em 1968 os estudantes manifestaram-se contra a indiferença do governo aos problemas da educação. Nesse mesmo ano, como resposta às crises na educação, foi criado o decreto 62.937, direcionado ao ensino superior e que “Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências”. De acordo com Rothen (2008), o grupo era formado por conselheiros do Conselho Federal de Educação que ficaram responsáveis por formular um relatório com estudos dirigidos à reforma universitária. Entendemos que o presidente da República, general Arthur da Costa e Silva, defendia os interesses militares. Ao compor o grupo, 13 membros foram convocados, como consta no relatório do grupo do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1983, p. 2). Em sua nota explicativa, lê-se que

Professor Antônio Moreira Couceiro, Padre Fernando Bastos de Ávila, Reitor João Lyra Filho, Doutor João Paulo dos Reis Velloso, Doutor Fernando Ribeiro do Vai, Professor Roque Spencer Maciel de Barros, Professor Newton Sucupira, Professor Valmir Chagas, além de dois estudantes universitários os quais, entretanto, embora convocados, preferiram abster-se de dar a sua colaboração.

O Conselho Federal de Educação não contava com a participação estudantil — mesmo que a existência desse órgão viesse em resposta às reivindicações discentes. Contudo, esse relatório abordava critérios para incentivos fiscais destinados ao desenvolvimento da educação, estimulava a implantação do regime de tempo integral aos docentes do ensino superior federal e fixava normas para a expansão do ensino superior, sobretudo quanto à assistência financeira e à elaboração de estatísticas com dados sobre o ensino. Existia um forte discurso relativo ao progresso do país e às necessidades de qualificação de mão de obra para suprir as demandas do mercado.

O que, pois, se propõe como política a seguir é a fixação de currículos, em níveis nacional e regional, que se ajustem às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho. O Conselho estabelecerá os mínimos a exigir não só para as profissões já reguladas em leis como para outras que tenham por necessárias ao desenvolvimento do País. As universidades, por sua vez, planejarão cursos novos para atender a características de sua programação específica ou a exigências observadas em âmbito regional. Os diplomas daí resultantes, uma vez aprovados regularmente os cursos respectivos, serão registrados no Ministério da Educação e Cultura e darão direito ao exercício profissional nas áreas abrangidas pelos respectivos currículos, com validade em todo o território nacional. (BRASIL, 1968, p. 32).

Portanto, houve acréscimo do número de cursos relativos às necessidades e especificidades do campo tecnológico. Como meta para o grupo do trabalho, foram indicadas a elaboração de propostas para ampliar o número de matrículas do ensino superior em 110 mil até 1969 e a exigência de definição das demais metas até 1975. O excedente de mão obra profissional gerado era discutido direcionando-se os incentivos financeiros a certas áreas do ensino.

Levando em conta a importância de evitar a continuação do problema de “excedentes”, concentrar o aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social, notadamente em quatro áreas: professores de nível médio, a área de maior déficit, atualmente; medicina e outras profissões da saúde (enfermagem, bioquímica, odontologia); engenharia (principalmente engenharia de operação) e outras profissões da área tecnológica (engenharia química, química industrial); técnicos intermediários (carreiras curtas de nível superior). (BRASIL, 1968, p. 50).

A meta era acompanhar o mercado e tentar corrigir as distorções da falta de vagas do ensino superior ante a procura elevada por esse nível educacional em meio aos estudantes secundaristas. Uma das soluções estabelecidas foi “A criação de carreira curtas, principalmente para as áreas da indústria e saúde, permitirá substancial economia de tempo e recursos na

preparação de profissionais de nível” (BRASIL, 1968, p. 54). Dessa forma, os cursos de menor duração, como os técnicos, foram incentivados. Entre o fim da década de 1960 e os anos 1980, surgem discussões sobre a reforma universitária que aludem a acréscimos e modificações. Porém, percebemos o fator empresarial como foco das políticas relativas ao ensino voltado ao mercado.

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como presidente da República (1995–2000), a reforma do Estado se traduziu, também, em reforma da educação superior; e ambas seguiram preceitos neoliberais como centralização política e privatização da esfera pública.

Teve início com o Fernando Collor de Mello o desmonte do aparato científico-tecnológico, como processo vertiginoso de empresariamento da Educação Superior, a partir dos anos de 1990; com várias tentativas dos Governos Fernando Henrique Cardoso de reestruturação das instituições federais de ensino, ou mesmo o emprego sutil ou intermitente de políticas governamentais de privatização das instituições públicas da Educação Superior, com tentativas de implantar o projeto neoliberal de Educação Superior proposto pelos organismos internacionais do capital para a América Latina. (BORGES; AQUINO, 2012, p. 119).

De acordo com Mészáros (2011), vários países nas últimas décadas têm como entrave aos recursos destinados ao ensino suas políticas educacionais, que são influenciadas — e muitas vezes determinadas — por órgãos internacionais como BM, FMI e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Enquanto a educação começou a passar por reformas com cortes de gastos, o BM e a UNESCO, em contrapartida, reconhecem a necessidade do ensino superior para minimizar as diferenças entre países ricos e pobres (SGUISSARDI, 2000). Além disso, em meio às crises econômicas de acúmulo de produção, os países mais industrializados compreenderam que a estabilidade da economia não depende apenas do desenvolvimento produtivo, mas também do potencial de mercado. Na busca por uma maior abrangência comercial, a influência dessas nações sobre a política de outros países refletiu-se sobre as normas de exportação, tais como o controle de taxas cambiais, alfandegárias, dos juros de dívida externa e das inovações tecnológicas voltadas à eficiência produtiva. Essas estratégias têm sido promissoras para superar a concorrência industrial. Mais: contribuem para a existência de uma oligarquia empresarial com maior possibilidade de expansão e reflexos sobre o mercado de trabalho e a educação profissional.

O crescimento dessas empresas e indústrias propicia a sua implantação em outros países com menor industrialização e, portanto, com menor concorrência para suas mercadorias. Porém, a mão de obra não preparada para a fabricação e venda dessa produção se torna obstáculo à ampliação empresarial em novas localidades. Empresas estrangeiras detentoras de grande capital e tecnologia moderna têm sido instaladas no Brasil com imposição direta ou indireta de um perfil profissional que gera a

competição empresarial e resulta em novas exigências de qualificação e capacitação (vide subseção 1.2). Tal afirmação referente à formação apenas voltada para o mercado ainda pode ser constatada na fala do presidente da CAPES em 2005, Jorge Almeida Guimarães, ao mencionar a falta de engenheiros para o crescimento econômico e a necessidade de investimento destinado a sua formação.

O reconhecimento das necessidades do desenvolvimento econômico com base no investimento na formação profissional de áreas de interesse empresarial não diminui os problemas referentes à contenção de gastos devido à dívida externa. Dessa forma, uma das estratégias para propiciar o desenvolvimento econômico e o corte de gastos públicos é direcionar os investimentos financeiros do Estado à educação tecnológica e às demais áreas de interesse empresarial. Exemplo disso está na criação de instituições de ensino tecnológico apenas. A falta de diversidade de cursos gratuitos pode levar muitos alunos a frequentar os tecnológicos por comodidade, e não por vocação. Fatores como permanência na cidade natal e horário do curso em conformidade com o expediente profissional se tornam persuasivos para a escolha de uma graduação.

Contudo, conforme os estudos da subseção 1.1, o grande contingente de profissionais formados na área tecnológica aumenta a concorrência por vagas e pode provocar uma desvalorização profissional com impacto severo nos valores salariais. Com efeito,

As orientações da Reforma do Aparelho do Estado — no âmbito do Ministério da Administração Federal e da Reforma (Mare) — e as propostas do Banco Mundial consistem em: maior diferenciação institucional e privatização; diversificação de fontes de financiamento e vinculação do financiamento oficial a resultados; redefinição do papel do Governo no Ensino Superior (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4); e essas são, em resumo, assumidas pelo Ministério da Educação (MEC) ao apresentar suas propostas nesse nível de ensino. Tais diretrizes expressam-se nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no contingenciamento de recursos de custeio e capital para as Ifes, nos salários dos servidores docentes e técnico-administrativos congelados por 6 anos, e até no projeto de uma lei de Autonomia para essas universidades. A proposta é uma profunda diferenciação institucional, com a instituição oficial de dois tipos de instituições universitárias, as de pesquisa e as de ensino. (BORGES; AQUINO, 2012, p. 122).

A tendência positivista à aplicação de conhecimentos técnicos direcionados à formação de mão de obra em curto tempo e com conteúdo ministrado de forma intensiva pode prejudicar o aluno com desgaste mental e danos em sua vida social. Além disso, determina-se um contexto de professores com responsabilidade sobre um número maior de estudantes por turma, o que torna a atenção individual escassa, além de estafar o processo com docentes e cansar os alunos. O resultado tende a ser o aumento da evasão escolar. Nessa lógica, a escola poderia ser vista como “[...] empresas

especializadas em produzir instrução [...]”; e a instituição que as reúne, “[...] como uma indústria” (SCHULTZ, 1973, p. 19). De tal modo, aluno que resolve problemas seria considerado ganho de capital pela empresa porque produziria economia de gastos com qualificação — faz seu trabalho com mais eficiência de tempo e qualidade. No produto, poderia ser observado o lucro sobre o investimento feito na educação.

Ao abordarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e a lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN), de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tratamos das diretrizes para expansão universitária. O PNE foi estabelecido no parágrafo 1º do art. 9º da LDBEN, e à união coube sua elaboração. Também lhe coube manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais do sistema educacional federal; coletar e analisar informações sobre educação; assegurar os processos de avaliação nacional; definindo prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; responsabilizar-se por normas gerais de graduação e pós-graduação; enfim, assegurar os processos de avaliação, credenciamento, supervisão dos cursos de ensino superior. A centralidade do controle das diretrizes da educação superior se torna notória na maioria dos artigos dessa lei. A pouca autonomia das universidades públicas fica, em maior parte, restritiva ao colegiado composto de 75% de docentes.

Em 1968, o Conselho Federal de Educação não contou com a presença formal de estudantes para a elaboração do Plano de Reforma Universitária; e essa tendência se torna presente na formação de outros conselhos dirigidos às decisões do ensino. Contudo, vale destacar o colegiado e sua atuação sobre o ensino constado em parágrafo único do art. 56 da LDBEN: “Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes” (BRASIL, 1996). Ainda assim, cabe dizer que essas decisões são, em maior parte, administrativas e de adequações das leis vigentes em regulamentos executáveis pelos servidores e demais contratados de uma instituição de ensino superior.

No art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição de 1988, dão-se poderes ao presidente para estabelecer decretos quando não afetarem a “[...] organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos”. Dessa forma, para cumprir as metas de educação superior presentes do item 4.3.1 do PNE, instituídas pela lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assinou o decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). As 23 metas e os objetivos do PNE voltados à expansão do ensino têm como foco a diminuição do custo da formação universitária, instituindo a formação a distância, o mercado de trabalho com a diversificação do ensino superior e a valorização de estabelecimentos não universitários que supram as demandas específicas de formação nas áreas tecnológicas. Outro objetivo relaciona-se com o incentivo

a profissões liberais e a garantia de programas de estudos que convirjam para as peculiaridades das regiões em que essas instituições estão inseridas. Existe, também, a necessidade de centralizar o poder do Estado com normas avaliativas para o credenciamento e credenciamento periódico de cursos dos setores público e privado. Em atendimento ainda a uma das metas do PNE, relativa ao aumento da oferta do ensino superior, o programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, estendeu o ensino gratuito aos estudantes de baixa renda por meio de bolsas destinadas à realização de cursos em instituições particulares. Eis por que consideramos que a educação pública passa por um processo de privatização.

O REUNI se estabelece sobre problemáticas da expansão do ensino superior como a permanência dos alunos nas instituições de ensino. Propõe a ampliação do acesso ao nível superior público com o melhor aproveitamento da “estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades”. A forma como esse aproveitamento se deu na universidade pública ficou a cargo de seus gestores. Portanto, o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos refere-se à intensificação do uso dos mesmos. Outra meta imposta às instituições de ensino diz respeito ao aumento de concluintes do ensino médio e superior presencial em 90%, com o total de 18 alunos por professor. As diretrizes contidas no segundo artigo do decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, determinam a diminuição da evasão nas instituições de ensino; a ocupação de vagas ociosas propiciada com a implantação de regimes curriculares; as políticas de inclusão e assistência estudantil; a implantação de regimes curriculares e o aproveitamento de créditos permitindo a circulação de estudantes entre instituições.

Observamos que para o cumprimento da meta, referente à implantação de regimes curriculares e aproveitamento de créditos estudantis, há tendência do ensino a uniformizar sua grade curricular comprometendo, portanto, a liberdade pedagógica e a autonomia universitária.

Ao se tratar do cumprimento da meta relativa à ampliação do acesso ao ensino superior, conforme Severino (2009), existe desequilíbrio regional, com a prevalência das IES públicas e privadas no Sudeste, região com concentração de 50% das matrículas realizadas. Além da equidade de oportunidades, o outro desafio é a manutenção da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que se tenta combater a evasão e atingir a meta de 90% de concluintes dos ensinos médio e superior.

Outro fator evidenciado na democratização do ensino são os investimentos em tecnologias e instrumentos que melhoram a exposição das aulas em detrimento de investimentos focados na pesquisa. Essas condições de trabalho e direcionamentos da educação não estimulam os professores à realização de pesquisas nas áreas tecnológicas, sobretudo nos setores sociais e na melhoria das condições de vida da população. Encontram obstáculos em meio a alunos defasados do ensino profissional e médio, ou desmotivados por ter escolhidos cursos por falta de opção.

Porém, mesmo com tantos entraves e desafios que repercutem no trabalho docente, destacamos avanços referentes ao ensino gratuito nas últimas décadas. De acordo com Costa, Costa e Barbosa (2013), na década de 1960, a porcentagem de matriculados no ensino superior era inferior a 2%; em meados da década de 1970, quando já se falava em reforma universitária, esse índice subiu para 11%; em 2010, a porcentagem de matriculados no ensino superior era de 17%. Porém, ainda conforme Costa, Costa e Barbosa (2013), ante países como França, Estados Unidos, Canadá e Alemanha — onde há de 50% a 90% de matriculados no ensino superior —, o Brasil tem o desafio não apenas de melhorar a qualidade do ensino, mas também de suprir a demanda por graduação.

Nesse cenário, medidas como ampliar o ProUni — aumentar as bolsas de estudo em instituições privadas —, o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a educação a distância — por meio da Universidade Aberta do Brasil/UAB — e o REUNI — que regulamenta a expansão das universidades federais com a criação e extensão de Institutos Federais de Educação (IFETs) — visam tornar mais acessível a educação superior, obtendo sobre esse objetivo um considerável resultado. Pelo exposto, podemos falar de uma estrutura democrática de acesso e permanência, com critérios de expansão para fazer cumprir o direito ao conhecimento a que todos têm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho constitui uma atividade vital e central na vida das pessoas. Tem a função de construir e dignificar o ser humano, desenvolver riquezas, como também realizar serviços de utilidade pública. Contudo, muitas vezes, pode ser um instrumento de escravidão, exploração, sofrimento físico e mental. Em todos os documentos da história da humanidade há registros sobre a capacidade do homem de reinventar seus instrumentos laborais com a finalidade de tornar o trabalho mais fácil, não só para o atendimento de suas necessidades básicas ou supérfluas, como também para servir à sua realização pessoal e profissional. Resta saber se, na atualidade, o trabalho serve ou não à humanização de quem o desenvolve e se existe preocupação com as condições em que é feito, isto é, com a manutenção da integridade física e psicológica do trabalhador.

Todavia, em se tratando de educação, temos de refletir sobre a responsabilidade da estrutura escolar ante o incentivo ao conhecimento científico e às adequações necessárias ao trabalho docente conforme expectativas profissionais, sociais e de mercado. O reconhecimento dos efeitos negativos das políticas educacionais sobre o meio acadêmico pode gerar ações e posicionamentos efetivos tendo em vista resolver ou atenuar os problemas evidenciados, sobretudo quando afetam a saúde docente, por propiciar más condições laborais e insatisfação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, V. M. B. **Vanguarda operária**: elite de classe? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

ANJOS, F. S; CALDAS. N. V; HIRAI, W. G. Mudanças nas práticas de autoconsumo dos produtores familiares: estudo de caso no sul do Brasil. **Agroalimentaria**, v. 16, n. 30, p. 115–125, jan./jun. 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, A. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular, 2013.

AQUINO, R. S. L. et al. **História das sociedades americanas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ASSIS, M. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 185–99.

BERKOW, R. **Manual Merck de informação médica**: saúde para a família. Barueri: Manole, 2002, 1.595p.

BORGES, M. C; AQUINO, O. F. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 39, jan./abr. 2012.

BOURDIEU, P. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, M. (Org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1973.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática** — precedido de três estudos sobre Etnologia. Cabila. Oeiras: Celta, 2002.

BRASIL. Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13/12/1968, “Seção 1”, p. 10.801. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-norma-pe.html>>. Acesso em: 2 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma universitária**: relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo Decreto n. 62.937/1968b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002099.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: fev.–maio 2015.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9.394.htm>. Acesso em: 7 dez. 2014.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/1/2001, “Seção 1”, p. 18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>>. Acesso em: 2 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde do Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**. Organização Pan-americana da Saúde/Brasil. Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde. Série A. Normas e Manuais Técnicos; n. 114. Brasília: MS, 2001b. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/instrumento/arquivo/16_Doencas_Trabalho.pdf> Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL, Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31/12/2004, “Seção 1”, p. 6. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-11079-30-dezembro-2004-535279-publicacaooriginal-22998-pl.html>>. Acesso em: 2 maio 2015.

BRASIL. Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/6/2007, n. 79, “Seção 1”, p. 7. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>>. Acesso em: 2 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. Cai número de acidentes de trabalho e aumenta afastamentos por transtornos mentais. Brasília. **Previdência em Questão**, nº 59, 16 a 29 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office_14_120326-105114-231.pdf> Acesso em: 3 out. 2014.

BRASIL. Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social/DAPREV. **Lei 8.212 — de 24 de julho de 1991**. Lei Orgânica da Seguridade Social: Título I - Conceituação e Princípios Constitucionais. Publicação consolidada determinada pelo Art. 12, da Lei nº 9.528, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1991/8212.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

CÁ, L. O. **Estado**: políticas públicas e gestão educacional. Cuiabá: ed. UMTM, 2010, 180p.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21–9, jan./jun. 2002.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**: edição compacta. 5. ed. São Paulo: Atlas.1998.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H. **Indivíduo trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; BARBOSA, F. V. Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106–27, jan. 2013.

CRUZ, L. B.; PEDROZO E. A. Inovação tecnológica e vantagem competitiva no setor de telefonia móvel brasileiro: estudos de caso em filiais no Rio Grande do Sul. **RAC – Eletrônica**, v. 2, n. 1, art. 1, p. 1–19, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_682.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.

CUNHA, A. **Número de engenheiros precisa quadruplicar no Brasil**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=212&id=8028&option=com_content&view=article>. Acesso em: 13 fev. 2014.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FARIAS, D. D. **Resolução 49**, de 26 de abril de 2012. O Conselho Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados, no uso de suas atribuições legais resolve: aprovar o plano de capacitação e qualificação dos integrantes do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação da UFGD, parte integrante desta resolução. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. 2012. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/plano-de-capacitacao-e-qualificacao-dos-t.a-2012>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: ed. USP, 2005.

FÁVERO, M. L. A. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, p. 149–77, 1994.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: ed. UFPR, n. 28, p. 17–36, 2006.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189–99, maio/ago. 2005.

GAVA, R.; VIDAL, W. J. R. Sistema de inovação em nível de firma: evidências de uma iniciativa no mercado brasileiro de telecomunicações. **Raciocínio – Eletrônica**, Curitiba, v. 3, n. 1, art. 10, p. 180–201, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_820.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2014.

GOMES, C. M. et al. Gestão da inovação tecnológica para o desenvolvimento sustentável em empresas internacionalizadas. **Gestão & Regionalidade**, v. 25, n. 73, p. 35–47, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133417372004>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 124–38.

INFOESCOLA. Diferenças entre tecnólogo, bacharelado e licenciatura. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/diferencas-entre-tecnologo-bacharelado-e-licenciatura/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Tecnologia em automação industrial**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/cursos/tecnologo/1019-tecnologia-em-automacao-industrial.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

KILSZTAJN, S. O acordo de Bretton Woods e a evidência histórica. O sistema financeiro no pós-guerra. **Revista de Economia Política**, v. 9, n. 4, out./dez. 1989.

KUENZER, A. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAZARRATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMONCIC, F. **Os inventores do New Deal**. Estado e sindicato nos Estados Unidos dos anos 1930. 2003. 289f. Tese (Doutorado em História Social) — Faculdade de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MACHADO, L. R. S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 165–84.

MARÉS, Chico. Projeto de lei tenta proibir a importação de livros. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/projeto-de-lei-tenta-proibir-a-importacao-de-livros-8x7fyt9aqh8w1n3uluohu1ob2;jsessionid=FFDE20B214CF918B02B569C127177E39>>. Acesso em: 10 de jan. 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MATOS, A. G. Alienação no serviço público. **Psicologia**: Ciência e Profissão, v. 14, n. 1–3, p. 28–33, 1994.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. ed. 4. São Paulo: Atlas, 1995.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. UNED (Unidade de Ensino Descentralizada) (verbetes). DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira — Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=418>> Acesso em: 2 dez. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. ed. 2. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONACO, R. **Brasil ocupa penúltima posição em ranking de patentes válidas**. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/04/1,35905/brasil-ocupa-penultima-posicao-em-ranking-de-patentes-validas.html>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

MORAES, R. J. S.; SILVA, G. L. R.; ROSSLER, J. H. A alienação e o sofrimento da classe trabalhadora: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Eletrônica arma da crítica**, ano 2, número especial, dez. 2010.

MORENO, A. C.; FAJARDO, V. **Número de matrículas no ensino superior cresce 81% em dez anos**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/numero-de-matriculas-no-ensino-superior-cresce-81-em-dez-anos.html>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemônias em disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, M. M. Autonomia x alienação: faces do trabalho docente em escolas públicas de Campina Grande, PB. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/PE, 7.; SIMPÓSIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2. Política, prática e gestão da educação, 2012. **Anais...** Recife, PE, 2012.

PACHECO, L. et al. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009. 144 p.

PEREIRA, S. A.; R. JÚNIOR, R. Seleção de projetos tecnológicos: um estudo comparativo. In: CONGRESSO LATINO IBEROAMERICANA DE GESTÃO DE TECNOLOGIA/ALTEC, 15., 2013, Porto, Portugal. Disponível em:

<http://www.altec2013.org/programme_pdf/222.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.

PINHO, J. A. Reflexões e ações de relações públicas. In: MOURA, C. P. (Org.). **História das relações públicas**: fragmentos da memória de uma área. Porto Alegre: ed. PUCRS, 2008, p. 20–42.

RAMOS, N. M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006, p. 283–10.

REIS, E. A.; REIS, E. A. Os cursos superiores de tecnologia e o mundo do trabalho. **Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, v. 5, n. 4, p. 100–15, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3193/319327517007.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. 2015

ROTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 54–76.

SAMPAIO, J. J. C. Stress e alienação em saúde mental e trabalho. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE HUMANIZAÇÃO, 4., 2006, Fortaleza. **Anais...** p. 33–9, 2006.

SARMENTO, V. Toyotismo na gestão de obras industriais. **Ideias e Gestão**, Brasília, n. 2, p. 32–35. mar./jun./nov. 2010.

SAVIANI, D. Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação; o trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 145–64.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253–66, jul. 2009.

SGUISSARDI, V. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66–77, 2000.

SILVA, A. O. Reflexões sobre a ideologia produtivista a partir da leitura de “Trabalho e intensificação nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”. **Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 109, p. 139–54, jun. 2010.

SILVA, Vicente Paulo. **PL 7299/2014**, proíbe a aquisição de publicações gráficas de procedência estrangeira pelos órgãos públicos governamentais das esferas federal, estaduais e municipais. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=609467>>. Acesso em: 9 fev. 2015

W. JÚNIOR, T. Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 6–18, set./out. 1992.

Sobre a Organizadora

Prof^ª MSc. Helena Portes Sava de Farias



Mestre em Desenvolvimento Local (2015), possui graduação em Enfermagem (2006), Licenciatura em Letras (2006) e especializações em Saúde da Família (2013), Enfermagem do Trabalho (2009) e Terapia Intensiva (2007) pelo Centro Universitário Augusto Motta. Consultora em Aleitamento Materno em Mãe Enfermeira Consultoria Materno infantil. Assessora editorial e sócia da Editora Epitaya. CEO da Mãe Enfermeira Consultoria Materno infantil. Atualmente é docente no Curso de Graduação em Enfermagem e Pós-Graduação Lato Sensu em Saúde da Família do Centro Universitário Augusto Motta. É professora conteudista de disciplinas online na área da saúde. Criadora do aplicativo EDUSAÚDE. Criadora de conteúdo sobre Educação, Publicação Acadêmica e Aleitamento Materno no

YouTube. Organizadora de dez livros na área da enfermagem, com vinte e cinco capítulos de livros publicados, 16 artigos em revistas científicas e mais de cem trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais. Enfermeira que acredita e investe no poder transformador da educação em saúde. Tem experiência na área de Enfermagem, Publicação Acadêmica, Tecnologias, Aleitamento Materno, Saúde Coletiva e Saúde da Família com ênfase na Educação em Saúde e Educação popular.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894100533869006>

Publicação em capítulo de livro

A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.

Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System)

Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro

- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial

Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](https://www.instagram.com/epitaya) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 

OS DESAFIOS DAS
POLÍTICAS SOCIAIS,
INCLUSÃO E O TRABALHO
EM REDE NA PROMOÇÃO
DA QUALIDADE DE VIDA

HELENA PORTES SAVA DE FARIAS

(ORGANIZADORA)


epitaya
Editora

ISBN: 978-65-87809-38-0

