

Revista

HUMANAS ET AL



INSTITUTO DE
ENSINO SUPERIOR
FRANCISCANO

Revista
HUMANAS ET AL



REVISTA HUMANAS ET AL. Paço do Lumiar, MA: IESF, v. 7, n. 12, p. 1-206, dez. 2019.

- A NEGOCIAÇÃO DE SOMA POSITIVA COMO FERRAMENTA PARA GESTÃO DA MUDANÇA E O PAPEL DO CONSULTOR EXTERNO:** um caso de GRH no Grupo São Judas Tadeu..... 3-21
Autor: José Franco Teixeira
- AS RELAÇÕES PÚBLICAS NAS ORGANIZAÇÕES:** Relações Públicas como diferencial competitivo na comunicação organizacional..... 22-33
Autora: Karla Fernanda Mendes Frazão
- ATIVIDADE ANTIFÚNGICA DO ÓLEO ESSENCIAL DE *OCIMUM BASILICUM***..... 34-46
Autores: Alyne Crysthie Rocha Pimenta; Sarah Wellynne Pinheiro Lago; Saulo José Figueiredo Mendes
- ATUAÇÃO DE ENFERMAGEM NO PLANEJAMENTO FAMILIAR**..... 47-57
Autores: Andrea Raquel da Conceição Rabelo; Joseane da Silva Lopes; Josias Fernandes Sousa de Oliveira; Paula Fernanda Sousa de Oliveira; Talita de Sousa Melo e Sousa; Thaynara Fernandes dos Santos; Fernanda Italiano Alves Benicio Sousa; Juliana Paiva Dias Coelho
- DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ESCOLA POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ANSIEDADE DA FOBIA SOCIAL**..... 58-69
Autoras: Liana Cutrim da Silva; Gilsene Daura silva Barros
- ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO:** relevância e desafios propostos aos estagiários do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar, MA..... 70-93
Autoras: Lindiane Monteiro Fonseca; Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares
- ESTUDO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO FILANTRÓPICO EFRAIM EM SÃO LUÍS, MA:** análise dos problemas ambientais na feira do mangueirão..... 94-106
Autores: Maxsuel Carlos de Melo Nascimento; Mailson Santos Machado; Vera Lúcia Lopes de Barros
- FILOSOFIA PARA CRIANÇAS:** um caminho para construção do conhecimento..... 107-117
Autores: Patrícia Oliveira de Santana; Raimunda Maria Ramos Correia; Edvaldo Rogério Santos Teixeira
- O ALFABETO BRAILLE NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uso de ferramentas e recursos didáticos e metodológicos no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita..... 118-128
Autoras: Adriane Batista da Silva; Joelina Maria da Silva Santos
- O PEDAGOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR:** a atuação pedagógica na brinquedoteca do Hospital da Criança em São Luís-MA..... 129-143
Autores: Filátova Chaves da Costa; Lillian Raquel Braga Simões

O SISTEMA EDUCACIONAL DE ISRAEL PRÉ-UNIVERSITÁRIO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO BRASIL.....	144-155
Autores: Renato Ferreira Cunha; Rosangela Mendes Costa	
O USO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	156-166
Autores: Iracilda Monteles de Oliveira; Jorlany Thainá Martins Ribeiro	
O USO PRÁTICO DE JORNAIS E REVISTAS NA SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR.....	167-176
Autores: João Victor Diniz Moreira; José Santos Sousa; Rosylilia Fernanda Santos Leão; Joelina Maria da Silva Santos	
PRÁTICAS EFETIVAS EDUCACIONAIS PELO PROFESSOR DA SALA REGULAR X O PROFESSOR DA SALA DE RECURSO.....	177-186
Autoras: Amanda Antonia Freitas Ferreira; Edileuza Mendes da Silva; Lucimar Assis Mourão	
TRABALHO INFANTIL COMO PRODUTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL: análise da realidade de crianças e adolescentes “trabalhadoras” nas feiras livres de São Luís – MA.....	187-206
Autoras: Fernanda Kátia Sousa; Keila Fernanda Sanches; Gisele de Fatima Cardoso Nunes	

**A NEGOCIAÇÃO DE SOMA POSITIVA COMO FERRAMENTA PARA GESTÃO
DA MUDANÇA E O PAPEL DO CONSULTOR EXTERNO:
um caso de GRH no Grupo São Judas Tadeu**

**THE NEGOTIATION OF SUM POSITIVE AS A TOOL FOR CHANGE
MANAGEMENT AND THE ROLE OF THE EXTERNAL CONSULTANT:
a case of HRM in the São Judas Tadeu Group**

José Franco Teixeira*

RESUMO

Este artigo apresenta um caso de negociação, dinamizado pelo autor, enquanto consultor, envolvendo a direção do grupo empresarial São Judas Tadeu e seu DRH. O DRH era percebido como prestando serviço deficiente aos restantes departamentos e ao pessoal da empresa, com absentismo e rotação de pessoal excessivos. Isto perturbava as relações da empresa com seu pessoal e a qualidade dos serviços prestados aos clientes, com sérios problemas para a administração. Esta necessitava que o assunto fosse resolvido com urgência. O consultor atuou como analista e interlocutor externo e neutro relativamente às partes, auscultando e dialogando com todos os interessados internos sobre a natureza dos sintomas e problemas evidenciados e suas causas. Durante o processo de aprendizado e recolha de ideias, ele foi sugerindo à administração várias decisões que resultaram em diversas etapas de negociação entre as partes, intermediadas pelo negociador/consultor, para evitar desgastar a imagem da empresa. O artigo descreve as fases do processo de negociação, as técnicas e abordagens, a análise do DRH, os anseios da administração e ainda o contexto de ação de um consultor e suas ferramentas. Entretanto, enfoca o processo de negociação e os conflitos entre as classes, direção e funcionários, e suas forças de interesse e barganhas e ilustra o suporte fundamental que um arcabouço teórico dá às práticas eficazes da consultoria dirigida a em Departamento de RH.

Palavras-chave: Consultoria de negócios. Negociação. Gestão de pessoas. PMEs.

ABSTRACT

This paper presents a case of negotiation, empowered by the author, acting as consultant, between the CEO of the São Judas Tadeu business Group and its HRD. The HR Department was perceived as providing deficient service to other departments and indeed to employees, with excessive absenteeism and staff rotation. This disturbed the company's relationships with staff and the quality of its services to customers, resulting in serious concern for administration, who required the matter to be resolved fast. The consultant acted as analyst and external neutral 'go between', hearing all internal stakeholders and talking with them about the nature of symptoms and arising problems their causes. During the process of ideas gathering and learning, he suggested to the administration decisions that resulted in several stages of negotiation between the parties, intermediated by the negotiator/consultant, in order to preserve the company's image. The article describes the phases of a negotiation process, the techniques and approaches, the analysis made of HRD, the aims of directors and the context of the action of a consultant and his/her tools. The article describes the negotiation process and the conflicts between the parts, direction and employees, and their interest forces and bargains, and it illustrates the fundamental support that a theoretical framework provides for assure effective practices in consultancy regarding a HR Department.

Keywords: Business consulting. Negotiation. Personnel management. SMEs.

* Docente Universitário e Consultor de Empresas; Mestre em Gestão pela UnB e Doutor em Gestão pela Univale – Universidade do Vale do Itajaí (SC); bolsheiro da CAPES. E-mail: frankoneto@gmail.com

<http://www.iesfma.com.br/index.php/revista>

1 INTRODUÇÃO

Toda negociação tem lados, objetivos e interesses. Em geral, o chamado “dono do problema”, a pessoa ou organização que acredita ter um problema, crê que ele pode ter solução e deseja vê-lo solucionado. Porém, muitas vezes, consegue apenas caracterizar aquilo a que chama “problema” como sendo um conjunto de “resultados” ou “sintomas” não esperados ou desejados na organização (ou na sua vida pessoal) e não a causa deles. Esta frequentemente é obscura ou consiste numa multiplicidade de fatores causais e de condicionantes, umas inibidoras e outras facilitadoras do que realmente se constata acontecer. Assim, uma organização, pode confrontar-se com quedas de vendas, dificuldades nas cobranças, elevado absentismo crônico ou elevada rotação de pessoal. Nem sempre o gestor consegue fazer sentido, por si mesmo, sobre o emaranhado de causas dos eventos indesejados. Ele/ela poderá tratar de escutar as opiniões de pessoas próximas, em particular das chefias intermédias que são seus subordinados diretos ou mesmo do pessoal de linha ou de chão de fábrica. Todos eles terão visões parciais, quiçá enviesadas, do que se passa, mas o Gestor, buscará, selecionando “dados” e perspectivas a partir do conjunto das que recolheu analisar e solucionar, através das ferramentas e técnicas conhecidas, o problema ou a(s) causa(s) dos problemas.

Porém, são frequentes as opiniões que escuta serem divergentes ou mesmo contraditórias ou não fazerem sentido para um gestor com visão global, “panorâmica” da sua organização. Pode também constatar que o problema, pelo menos segundo alguns pontos de vista recolhidos, não sejam passíveis de resolução. Neste caso, “o dono do problema”, não tendo (ou não enxergando) solução para ele, poderá resignar-se a suportar-lhe as consequências, em termos de custos acrescidos, redução de proveitos ou mau clima organizacional. Algo de similar acontece, a nível pessoal, com “doentes crônicos”, sem cura, que vivem com limitações, desconforto ou paliativos. Porém, a aceitação pelo gestor de “viver com o problema” pode resultar de uma má interpretação do ambiente organizacional interno e/ou externo, resultante da própria proximidade ao “problema”, tanto sua como dos seus subordinados cujas opiniões escutam. Tal como na analogia do doente, o gestor poderá optar consultar um especialista ou recorrer aos serviços de um consultor externo, considerado experiente e qualificado. Este poderá ter uma visão mais distanciada do problema e dos dados a recolher e como, muitas vezes através de diálogos com o pessoal que o próprio gestor não conseguiria ter. Isto envolve tacitamente algum tipo de “negociação”, através de diálogos, troca de informações como relatos de eventos e ocorrências e confronto de perspectivas e expectativas. Na sequência destas “conversas”, de alguma forma podemos analisar, justificar e negociar as ações e os ganhos, como uma mais valia, tanto para quem observa e sente o problema (direção, funcionários e intermediários e clientes) que podem, como observado no caso objeto deste artigo, gerar causas e queixas (concretamente do departamento de gestão pessoal da empresa) por parte da direção, como também podem surgir através da constatação de conflitos e divergências “em tempo real” ou observação dos procedimentos e inconsistências na operação da organização.

Recentemente, a convite da Direção, fizemos uma visita técnica ao Grupo São Judas Tadeu – Ltda, na cidade de São Luís do Maranhão, uma empresa do ramo do setor de limpeza e conservação, que atende hospitais, indústrias, instituições públicas, empresas e residências e também trabalha no ramo de vigilância do patrimônio público e privado. Durante a visita, a administração do Grupo que estava a confrontar-se com sérios problemas no seu Departamento de Gestão de Pessoal, colocou-nos várias questões que os vinham preocupando na sua prática da Gestão do Grupo. Assim, por exemplo, quando o objetivo da administração é o melhoramento da gestão estratégia de imagem e de gestão estratégica de pessoal na empresa, as decisões cabem à administração de topo e a implementação à gestão intermédia, conforme sugerem os manuais acadêmico, ou torna-se necessária a participação das lideranças

intermédias nas tomadas de decisões, uma vez que a elas caberá a implementação das decisões? No segundo caso, será necessário algum grau de “negociação” entre a administração e essas lideranças intermédias? Em que medida as divisões de tarefas entre os funcionários (conteúdos de seus cargos) são também, de alguma forma objeto de negociação? Como acontecem essas negociações, são explícitas ou tácitas (pelo menos parcialmente)? É obrigatório a liderança intermédia (o/a gestor/a de um departamento) centralizar as informações relativas ao seu departamento e decidir o que transmitir (ou não) à administração e como o fazer? De que forma a negociação faz parte da gestão do sistema de gestão de pessoal?

Mintzberg (1973), no seu estudo sobre as funções-chave da gestão, identificou a negociação como tarefa fundamental na atividade corrente do gestor, como parte da atividade de decidir, visto que requeria mobilização ou empenhamento de recursos, quiçá substanciais, da empresa. Assim, oportunizamos os interesses mútuos, a negociação entre ambas as partes. É o que vamos descrever neste artigo onde selecionamos alguns momentos fortes, tensos e envolventes ao caso, são por um lado, fases de uma verdadeira estratégia de negociação híbrida e emocional, justificado para ambos os lados, que a negociação pode ser parte do cotidiano de toda a empresa e de todo gestor/administrador. Almeida e Sobral (2005, p. 10) nos diz que, “É aceitável admitir que a capacidade para negociar eficazmente seja uma competência indispensável para o êxito da atuação de qualquer gestor ou gerente empresarial”. O que podemos encontrar neste artigo são fases de um processo de negociação, técnicas e abordagens, análise de um departamento de gestão de pessoal, os anseios dos empresários e sua administração empresarial duradoura, o ambiente de um consultor de gestão empresarial e suas ferramentas. O artigo chama a atenção para o processo de negociação e dos conflitos entre as classes, direção e funcionários e suas forças de interesse e barganhas, também de divergências entre teorias e práticas do dia a dia do setor de gestão de pessoal.

O método aplicado foi uma análise empírica e descritiva do desenvolvimento da empresa. Tivemos a oportunidade de levantar dados e informações sobre o departamento de gestão de pessoal da empresa e suas necessidades (do ponto de vista de quem lá trabalhava) e ainda os objetivos da direção, agilidade nos anseios e resoluções para os clientes. A Direção constatava que o departamento de gestão de pessoal encontrava-se de alguma modo deficiente. Verificava-se lentidão nas burocracias dimensionais, atribuição e gozo de férias, hora extra, contratações de novos funcionários, treinamentos e outros. Olhando os procedimentos, tornou-se clara a possibilidade de manipulação das situações por parte dos atuais (antigos) funcionários do departamento. No caso da equipe, notou-se falta de direcionamentos das atividades, pouca clareza na divisão de tarefas, rotinas e planejamento. Por parte da gestora departamental surgiram alegações de benefício de mordomias indevidas, como ter obtido, primeiro por exceção e depois por hábito, carro disponível trazê-la ao trabalho e levá-la, e ainda ausência ou insuficiência de orientação e coordenação do pessoal da equipe.

Durante o período de três meses em que visitamos a empresa com frequência ostensivamente para “apoiar na resolução de problemas operativos” como parte integrante da equipe mas, na verdade para observar de perto o funcionamento do departamento e práticas diárias, constatamos a ausência de planejamento, a falta de motivação de equipe e divisão de tarefas, ambígua deficiente ou inexistente. Em termos de método de estudo, constatamos através das observações e análises levadas a cabo, que a atenção investigativa poderiam nos revelar percalços e problemas que necessitavam de melhorias e resultados. Mas percebemos também que a empresa poderia de alguma forma construir soluções sozinha com o passar do tempo (num longo período, com gasto de recursos e tempo), o que seria um pouco mais dolorido e sofrido para todos os envolvidos (funcionários), direção e fornecedores e clientes que poderiam não entender os caminhos e as soluções que deveriam ser aplicadas, como tomadas de decisões, para obter resultados satisfatórios. Pelo contrário forma encontrada para analisar o departamento foi mais expedita, através da observação especializada de um negociador /

(consultor externo, mestre em administração, com práticas de negociação da área de estratégia de negócios. Deste modo, a empresa pôde chegar de forma mais rápida e eficaz às tomadas de decisões e sua implementação.

2 APRESENTAÇÃO DO “GRUPO SÃO JUDAS TADEU”

Com uma história consolidada no setor de terceirização de serviços, o Grupo São Judas Tadeu oferece a todos os seus clientes soluções de qualidade e sob medida para as necessidades de cada cliente, seja ele comercial ou particular. A empresa atua no setor de limpeza, conservação e segurança, estando habilitada a atender hospitais, indústrias, instituições públicas, empresas e residências. Os funcionários recebem treinamentos periódicos e estão preparados para garantirem eficiência em todos os serviços prestados.

O Grupo São Judas Tadeu conta com sua sede e estabelecimento principal em São Luís, mas tem outras duas unidades, uma em Parauapebas-PA e outra em Recife-PE. Além dos serviços mencionados nas áreas de limpeza, conservação e segurança, o Grupo também presta serviços no ramo de distribuição de combustível e hoje conta com uma rede de postos dentro da cidade de São Luís e da grande Ilha, incluindo atendimento a clientes motorizados e outros, em lojas de conveniência.

O Grupo conta hoje com um elevado número de funcionários. Nunca se sabe o certo quantos funcionários há em cada ano, pois tem uma rotatividade muito grande, com permanentes admissões e demissões, o que, não sendo política deliberada do grupo, foi considerado sintoma da existência de disfunções.

O honroso convite que a direção do grupo dirigiu ao autor, para atuar temporariamente como consultor da empresa, visou uma intervenção de diagnóstico e apoio no setor de Recursos Humanos. Este visava ser ativo e dinâmico nas suas respostas às demandas de trabalho, mas, com a rotatividade de entradas e saídas de funcionários, o setor de RH alegadamente pouco podia fazer pelos funcionários, inclusive treinamentos, formação, acompanhamento e valorização de categoria.

O setor contava, na altura, com 3 atendentes e uma gestora. Esta, por sua vez, tinha uma formação voltada a área contábil e pouca experiência na gestão de admissões e demissões e nas negociações de contratações de funcionários. Também carecia de experiência e competência nas áreas de formação, treinamentos, planejamento de carreiras e seleção de profissionais. O grupo contava com 3 mil funcionários mas, como foi mencionado acima, a rotatividade era constante e elevada. Entretanto, havia que tratar de uma burocracia pesada, relativa às representações sindicais, aos profissionais de vigilância e segurança e frentistas, a qual dependia das representações sindicais para regulamentar e fiscalizar as carreiras diante do Estado.

O convite para consultoria, que partiu da direção do Grupo São Judas Tadeu, almejava a identificação e introdução de inovações, a criação de melhorias e estratégias e de regulamentações e fiscalizações aos antigos e novos funcionários, pois a empresa via-se sistematicamente envolvida em causas judiciais atribuídas a faltas de entendimento e de compreensão, tanto por parte da gestão de RH como de funcionários.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A negociação faz parte da vida do indivíduo, ele negocia a compra, os acordos educacionais, a alimentação, a prevenção da saúde, a formação cultural de casa e da família, o ensino da universidade, a segurança da rua, o salário no trabalho e, quando não a morte, mas nem toda negociação garante *a priori* o “sucesso”. Os domínios externos, ou melhor, as forças externas e os mecanismos sociais e institucionais tendem a favorecer a reprodução das condições estruturais externas, mas podem proporcionar aos agentes (pessoas ou grupos) escolhas entre aceitarem (ou não impedirem) a prossecução de novos caminhos e oportunidades, diferentes dos esperados, que se vislumbrem a partir de perspectivas de “agência” (ação) discernidas como “novas” pelos agentes e às vezes por suas famílias ou os grupos que os enquadram. O controle das decisões nem sempre pode ser nosso ou seu, podem não ser imediatamente tomadas as decisões ou pode mesmo o ambiente negocial designar as estratégias a ser usadas em uma negociação. Junqueira (1986, p. 5) afirma que

Negociação é o processo de buscar aceitação de ideias, propósitos ou interesses visando ao melhor resultado possível, de tal modo que as partes envolvidas terminem a negociação conscientes de que foram ouvidas, tiveram oportunidade de apresentar toda a sua argumentação e que o produto final seja maior que a soma das contribuições individuais” [negociações vistas como *jogos de soma positiva*].

Quando as tomadas de decisões não decorrem das (ou estão alinhadas com as) estratégias de negociação da empresa e sim dos parceiros, as atitudes e decisões da empresa são reativas, o que Porter (1989, p. 14) chama estratégias de ‘meio termo’ (*stuck in the middle*), “uma empresa que se engaja em cada estratégia, mas não alcança nenhuma delas está no meio-termo. Ela não possui qualquer vantagem competitiva. Esta posição estratégica geralmente é uma receita para desempenho abaixo da média”. Em uma negociação é importante a confiança mútua entre as contrapartes. Ganhar numa barganha apenas com base na ‘relação de forças’ pode gerar fragilidade na negociação e também prejuízos futuros, pelo menos perdas de oportunidade dado que se trata de “jogos repetidos”, e de número incerto de replicações em que a postura transacional, de curto prazo ou ‘transação única’ levam a jogos de soma nula (o que um ganha o outro perde) em lugar da criação cooperativa de sinergias (jogos de soma positiva em que ambas as partes ganham, ainda que nem sempre paritariamente). Isto tornou-se mais importante quando hoje fala-se muito em mercado em rede, envolvendo relacionamentos duradouros, frequentemente reiterados e interconectados, que fortalecem o produto e a venda final ao cliente. O valor acrescentado acrescido permite compensar melhor os vários participantes estratégicos nas atividades de produção do valor, incluindo internos e terceirizados, não apenas os imediatos, mas também os segundo e mesmo de terceiro ou quarto nível. Brito (2011, p. 21) esclarece que

Embora algumas pessoas ainda acreditem que negociar significa [sempre] ganhar e obter vantagem sobre o seu interlocutor [o chamado jogo de soma nula, em que aquilo que um ganha o outro perde], daí decorre um resultado que não demonstra (nem espera) futuro e é válido somente numa perspectiva imediata, onde não consegue (nem busca) ganhar a fidelidade e confiança do cliente, nem haver assim, uma boa divulgação dos serviços ou produtos oferecidos.

Mas ninguém é blindado a erros e os erros podem ser assumidos, quando não, podem causar grandes estragos no acordo, desta forma, é importante em uma negociação pensar na extensão do acordo, suas garantias, precauções e limites, assim podem evitar-se grandes surpresas e também negociações penalizadas pelas leis de proteção ao consumo, ou de proteção das empresas ou do mercado. A posição tomada por qualquer dos lados de uma negociação

deve levar sempre em consideração os vários propósitos e interesses afetados e contrapor e questionar todas as propostas e decisões em jogo “no tabuleiro da negociação”. As negociações entre países sempre foram predominantemente bilaterais mas, quando multilaterais, o mais usual tem sido haver dois (por vezes mais uns poucos) atores dominantes, sendo esperado que o mais forte e dominante, financeira, tecnológica e militarmente exerça maior ‘poder negocial’. Fisher (2005, p. 23), nos alerta para o perigo das más negociações, quando diz que, “[...] à medida que se presta maior atenção às posições, menos atenção é voltada para o atendimento dos interesses subjacentes das partes. O acordo torna-se menos provável”. Para sair ganhando em uma negociação, devemos manter contenção, discrição, serenidade e mesmo afabilidade e evitar grandes estardalhaços. Diante de situações criadas existe sempre a possibilidade de não acordo, de não resultar um contrato entre as partes. Uma postura agressiva e de intimidação para ostensivamente impor forças e status podem espantar o outro lado ou afugentá-lo, resultando numa postura não cooperativa, ou face a ameaças percebidas como graves, de reação hostil e preventiva. O melhor, geralmente, se deseja chegar a acordo, é as partes ouvirem-se serenamente e buscarem entender as várias posturas e, em seguida, utilizarem-se das fases corretas de uma negociação de que trataremos mais a frente.

O que podemos propor aos negociadores são roteiros a seguir, mas, antes, identificarmos os pontos fortes e fracos, as ameaças e necessidades de cada um, e entender o perfil dos que negociam e das instituições ou empresa envolvidas na negociação. Para Brito (2011, p. 22), “Ter um roteiro é um passo importante na organização das ideias, para definir como você pretende desenvolver sua negociação, facilitando a fluência e a concisão das informações, evitando falar desnecessariamente”. Ao falarmos de atitudes pessoais de cada negociador, podemos referenciar Fulmer (2002), que nos sugere cuidados na escolha de quem assumirá o papel de negociador:

É verdade que algumas características pessoais tendem a ser estáveis em cada indivíduo, mas, em situações onde é possível escolher o negociador que representa uma das partes, essas características podem ser determinantes na escolha da pessoa mais indicada que maximize as possibilidades de êxito da negociação.

Não podemos impor nossa visão de solução de problemas e, às vezes, o cenário precisa ser bastante analisado e avaliado, antes de ser pensada e planejada uma estratégia para a negociação, para não corrermos grandes riscos, apesar de toda negociação envolver algum grau de risco. O que aconselhamos é, à partida, não adicionarmos características agrestes e rígidas em uma negociação, ao contrário a posição deve-se sempre ser de objetivos, interesses mútuos e sinceridade e confiabilidade para, no futuro, ter grandes efeitos e muitos ganhos aos envolvidos. Vejamos o que nos dizem os autores Fulmer e Barry (2002):

Se a negociação for presencial, como de fato acontece na maioria dos casos, o perfil individual, social e psicológico dos negociadores ganha uma relevância reforçada que não deve ser negligenciada. É verdade que algumas características pessoais tendem a ser estáveis em cada indivíduo, mas, em situações onde é possível escolher o negociador que representa uma das partes, essas características podem ser determinantes na escolha da pessoa mais indicada que maximize as possibilidades de êxito da negociação.

A negociação requer segurança entre as partes, propósitos de tráfego orgânico, estratégia híbrida e, por último, oportunidades de posicionar-se entre os outros no mercado. Para o negociador como para a sua contraparte, o que está em jogo são os resultados e objetivos da negociação. Em uma negociação não se deve barganhar mais de uma vez, as partes não chegam a suportar uma quantidade grande de decisões para encontrar um valor esperado por ambos, o que suscitará a desconfiança. O que estará em causa é a qualidade do produto, a

extensão do produto, a adequação e durabilidade do produto, a rede de parceira do produto e a relação custo/benefício para ambas às partes. Desta forma emergindo dúvidas e oportunidades alternativas para os interessados poderá resultar o rompimento da negociação e criar-se uma atitude de desafeto ou quebra de confiança entre ambos, resultando desta forma uma má negociação, que não demorará para ser quebrada ou rompida e impedirá a mera consideração de outras negociações talvez por muito tempo.

Hegtvedt (1999), Van Kleef, De Dreu e Manstead (2004), retratam que, “A negociação é tipicamente uma situação emocional onde os participantes experienciam um conjunto de sentimentos que têm impacto no processo e nos resultados da negociação”. Por isso, confirmamos a ideia de ‘fidelidade’, sinceridade, assunção da perspectiva da contraparte, como princípios de extensão e suscitar um relacionamento de uma negociação que pode iniciar-se numa perspectiva distanciada e prudente. A desonestidade e as vontades de um, não podem assumir o controle total da negociação e dos acordos do outro, entre ambos, deve-se existir uma prática orientada aos interesses mútuos de todos, negociantes e público em geral, não pode haver uma prática da batalha, de guerra de preço, guerra de produto, só para concluir uma negociação. Os ressentimentos podem aparecer a qualquer momento, ambos podem inclusivamente desistir do acordo/negociação.

Sebenius (2001) menciona os maiores erros que podem ser cometidos por uma má negociação. Ele argumenta que uma das principais causas para o insucesso na negociação é a negligência dos pontos de vista contrários. Segundo o autor, “[...] perceber os interesses e pontos de vista do seu oponente, construindo uma solução em que a outra parte se reveja, é a chave para a criação conjunta de valor” (SEBENIUS, 2001, p. 88) e conseqüentemente para o êxito e sucesso de uma negociação. Por isso alguns autores apoiam a ideia da ambientação para proporcionar e acontecer uma negociação que pode ser jantares, brindes, local, iluminação e conforto, mas pode ser o ‘capital linguístico, simbólico e cultural’¹ dos indivíduos negociadores, uma forma de estabelecer o ambiente e as pessoas ao mesmo nível de cultura, quando apresentam como capital o status, as referências econômicas, o nível instrucional. Como podemos entender melhor o assunto, através de Bazerman (1992), que nos diz que, “[...] os negociadores que queiram ser bem sucedidos têm de compreender e reduzir os erros cognitivos que possam enviesar a racionalidade do seu processo de tomada de decisão. Caso contrário, poderão não explorar as alternativas que melhor defendem os seus interesses e, conseqüentemente, fazer opções que não maximizam os seus resultados”. Os sentimentos expressos podem transparecer o comportamento adquirido e valorizado ou extraído da família ou do ambiente de convívio. Podemos utilizar mais uma vez o que nos dizem Fisher e Davis (1987, p. 118), que afirmam que um bom negociador deve saber “expressar os seus sentimentos de forma apropriada [ao mesmo tempo que] permanece racional em face desses mesmos sentimentos”.

4 A LINHA LÓGICA E A METODOLOGIA SEGUIDAS NO CASO

Podemos responder com o texto abaixo em que segue uma linha de raciocínio lógico e metodológico da ação de negociação, que foram aplicadas na negociação e consultoria ao grupo São Judas Tadeu, onde o autor lembra-nos os critérios planejados e os resultados propostos à direção que logo depois decidiu que seria necessário mudar as estratégias que

¹ Conceitos trabalhados pelo autor Pierre Bourdieu (2006, p. 265). O capital cultural, o capital técnico e o capital comercial existem simultaneamente sob a forma corpórea (equipamentos, instrumentos, etc.) e sob a forma incorpórea (competência, rapidez, etc.).

vinham utilizando até então e aceitou sem muita argumentação que se fizesse a análise da “negociação” entre o setor de gestão de pessoal, funcionários e direção.

Como método de trabalho, utilizamos o estudo de caso, para entendermos e percebermos as movimentações em tempo real, através de nossa percepção e compreensão e do desejo e possíveis mudanças requeridas pela direção. Também utilizamos indagações, pois nem sempre a direção consegue observar o que deve ou não deve ser modificado, orientado ou reutilizado, também falta-lhe entender quais as questões necessárias que devem ser levantadas para compreender os processos de mudança. Como a direção, por natureza, está inserida e faz parte do ambiente empresarial, o risco que corre é de não ter todas informações, nomeadamente as tácitas, que não são verbalizadas, nem tão pouco um referencial teórico externo que lhe sugira as perguntas necessárias para caracterizar a situação e identificar, orientar e contribuir com as mudanças adequadas à situação e contexto. Às vezes, um “olhar clínico” de um negociador/consultor externo, com perguntas adequadas, pode suscitar informações, dúvidas, manifestações de interesses e metas. Um bom negociador pode trazer consigo estratégias e técnicas que podem ajudar no levantamento das informações. Por outro lado, o negociador pode querer criar condições para suas ideias e informações e julgamentos poderem ser executados. No entanto, é necessário transparecer que as ideias realizadas são de quem contrata até porque o negociador/consultor não pode nem deve assumir os riscos das negociações. Por isso, são providenciais o levantamento das informações, o planejamento e as decisões tomadas em conjunto com o contratante.

Deve sempre ouvir-se a(s) outra(s) parte(s), no caso a gestora intermédia e seus subordinados diretos, e saber lidar com a negociação. As perguntas devem incidir sobre os procedimentos de gestão da empresa, os produtos que são oferecidos, os serviços restados pelo Setor de Pessoal ao Setor de Vendas e de Contato com os Clientes. Procurará saber-se quem participa das tomadas de decisões, entender e analisar o Setor de gestão de pessoal, a quem eles são subordinados nas práticas correntes e face a problemáticas inesperadas, quem pode acatar com as informações geradas por eles (funcionários). As decisões são prioritárias quando tomadas pela gestora de pessoal, a quem cabe a responsabilidade por erros e a comunicação neste momento é fundamental. Ela deve fluir entre os envolvidos, para não surgirem más interpretações que podem gerar problemas de curto e longo prazo. Em uma “negociação/consultoria” o que está em causa é o acordo entre as partes, não devemos transferir novos problemas à situação, principalmente se estes problemas não fazem parte dela. Não estamos debatendo os problemas, estamos ouvindo, analisando, desenvolvendo alternativas e planejando novas soluções.

Utilizar-se de um guião/questionário pode facilitar a auscultação dos problemas, mas em algumas situações é necessária à observação *in loco*, por isso primordialmente o negociador deve-se fazer-se presente em todos os momentos da negociação e dos levantamentos dos dados e informações. A este propósito, Fisher (2005, p. 57) declara que “Separar as pessoas do problema não é algo que se possa fazer uma só vez e depois esquecer; é preciso continuar a trabalhar nesse sentido. A abordagem básica consiste em lidar com as pessoas como seres humanos e com o problema segundo seus méritos”. No caso do Grupo São Judas Tadeu, levamos em consideração a confiança depositada em nós pela direção, que ofereceu total abertura para analisarmos e observarmos o departamento de gestão pessoal, participarmos do seu dia a dia, das decisões tomadas no momento e outras que foi possível observar em outros momentos, como as demissões e admissões, férias, afastamento por acidente e ainda as mais comuns, como horas extras trabalhadas, faltas no trabalho, suspensão por falhas ocorridas no ambiente de trabalho e reclamações dos clientes. Por isso, ao chegar, observar e levantar dados sobre o assunto, criamos tarefas e divisões de tarefas por cada um, para não sobrecarregar a gestora de pessoal. Mesmo desenvolvendo esta estratégia, constatamos ser alvo de “boicote” por parte da gestora de pessoal a qual, ao mesmo tempo que declarava o seu cansaço por

desenvolver sozinha todo trabalho, ostensivamente escondia e não repassava à equipe as informações recebidas nem tão pouco as tarefas do dia. Constatamos que, em dados momentos, as posições tomadas, de suposta defesa de interesses próprios, podiam emperrar o processo de desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelo setor e pelos trabalhadores do setor e originar disfunções sérias.

4.1 Observar os ambientes e suas falhas como contexto de negociação

O processo de negociação/consultoria que descrevemos adotou, como sustentação principal para a nossa interação com a empresa, bases teóricas provindas da Gestão de Pessoas e da Metodologia de Pesquisa. Esta última favoreceu a observação direta e recolha sistemática de dados capazes de assegurar que os objetivos do Departamento de Pessoal pudessem ser plenamente assumidos, prosseguidos e atingidos pelo grupo de colaboradores e os demais envolvidos, como os Departamentos de TI e Financeiro. São estes dois departamentos que fornecem as informações internas para o DP. Isto não colocou em questão as relações com instituições externas, como a Caixa Econômica Federal, a Segurança Social, Sindicatos e outras entidades fora do âmbito deste estudo de caso.

Durante a pesquisa *in loco*, veio a constatar-se que os recursos do Departamento de Pessoal eram parcialmente usados em desvio de finalidade. A pessoa responsável por ele aproveitava e cultivava a ‘opacidade’/complexidade das atividades do departamento para suscitar a incapacidade da diretoria para se manter informada (e entender) o que se passava dentro do departamento e, desse modo, extorquir e explorar benefícios ilegítimo. O pessoal do departamento encontrava-se desmotivado e até intimidado pela então gestora que, em alguns momentos, anunciava em voz alta que “não aguentava mais trabalhar na empresa” e, logo em seguida, exigia benefícios para justificar continuar o “trabalho sacrificante”. Ao mesmo tempo, reclamava pelo acúmulo de trabalho e mau funcionamento da equipe que coordenava (muito instável e rotativo, sempre com deserções e novas admissões), apodando-os de incompetentes, preguiçosos, “gerando e gerindo assim” um ambiente de pandemônio e baixa produtividade para quem sobrevivia dentro da situação. Isto foi averiguado através dos relatos recolhidos em conversas ‘informais’ com as funcionárias operativas da equipe de DP, sob garantias de confiança e sigilo.

A intervenção do autor na empresa, na qualidade de pesquisador/consultor e de agente de mudança, surgiu após contatos preliminares ocasionais com o Diretor e dono da empresa, em ambiente social. A perspectiva acordada com o Diretor para a visita à empresa foi à expectativa de o autor, enquanto seu consultor informal e pro bono, poder ajudá-lo a apaziguar, entender e solucionar os atritos que haviam surgido envolvendo a direção, a gestora do departamento de pessoal e alguns funcionários do departamento, incluindo a análise da possibilidade da contratação de novos funcionários, caso isso resultasse adequado e necessário.

À partida, a grande dificuldade da negociação era não machucar mais quem já sentia-se injustiçado e não fortalecer as mesmas ações e reações de quem exerce a tomada de decisão, neste caso a direção e outros que poderiam indiretamente contribuir para o a pioria da situação problematizadora. Foi necessário “entrar” pacificamente na situação para entendê-la, ouvir os lados sem intervir e criticar, entender, em diálogo com a direção, além do seu desejo da resolução dos problemas, ainda ambíguo quanto à natureza, fatores condicionantes e ‘causas’, sendo o principal objetivo identificar e implementar decisões adequadas e, a curto prazo, conter os ânimos. De notar também o aparecimento, entretanto, de novos obstáculos e acúmulos de atritos por ambas as partes e a conjectura da necessidade de projetar iniciativas futuras visando à profissionalização dos funcionários do departamento e a gestão da imagem

da direção e da empresa. O que não foi possível, de começo, foi estabelecer tarefas específicas, designadas pelo negociador/consultor, conduzindo-se, ao invés, a pesquisa e negociação como um processo de aprendizagem para todas as partes.

Na verdade, confrontamos pessoas que são profissionais, as quais passaram a maior parte de suas vidas dedicando-se às tarefas, objetivos, metas e missão da empresa e, por isso, merecem e esperam respeito. Discutimos os assuntos durante uma boa parte do tempo, primeiro individualmente, sob reserva de confidencialidade, depois em grupos, para encontrarmos bases para uma boa negociação entre todos os envolvidos e principalmente a direção. De maneira nenhuma foi possível revelar as decisões tomadas pelo negociador/consultor que sempre foram apresentadas como decisões assumidas pela Direção. Há diferenças de valores e sentimentos e diferenças culturais e sociais entre as partes e memórias longas. Por isso, a proposta de um intermediário na negociação, apresentada pela chefia, pode ser a melhor maneira de apaziguar e ouvir os lados e negociar sem categorizar perdas para ambos. Pode ser alarmante como nos diz Fisher (2005, p. 37):

Por outro lado, as pessoas ficam zangadas, deprimidas, assustadas, hostis, frustradas e ofendidas. Elas têm egos facilmente ameaçáveis. Encaram o mundo a partir de sua própria perspectiva pessoal e frequentemente confundem suas percepções com a realidade. Rotineiramente, deixam de interpretar o que você entende. Os mal-entendidos reforçam o preconceito e levam a reações que produzem reações contrárias, num círculo vicioso; a investigação racional das soluções possíveis torna-se inviável e a negociação fracassa. A finalidade do jogo passa a ser a marcação de pontos, a confirmação de impressões negativas e a atribuição de culpa, à custa dos interesses substantivos de ambas as partes.

Foi necessário um acompanhamento de ambas as partes e, eventualmente planejar o futuro de alguns dos envolvidos, por exemplo, apoio a alguns funcionários na sua desvinculação, como preparar cartas de recomendação pela passagem e colaboração de tantos anos de dedicação à empresa e anexar informações que possam ser acessíveis e de ajuda aos que forem, transparência no processo de desligamento da empresa, não relacionar desligamento com demissão para não criar um estereótipo na relação, criar relações de visitas de um fim de semana ao mês durante três meses a família do colaborador e outros que forem despedidos. Analogamente, foi necessário apoiar os que ficaram e vão fazer parte do futuro da empresa (o negociador/consultor encarregou-se de fazer esta parte, criando um manual de atividade de cada contribuinte da equipe), estabelecer tempo de passagem aos novos contratados. Os contatos da direção, da nova equipe de gestão de pessoal e outros gestores de departamentos permanecem acessíveis para possibilitar acessos para conciliações de interesses que podem ser necessárias no futuro. Seja qual for à negociação, deve-se sempre manter a honestidade e a sinceridade entre os dois lados. É necessário entender a situação do outro, seus medos, suas incertezas, seus afetos, neste caso entender sua saída e também suas frustrações por não encontrar respostas cabíveis em suas atitudes e interrogações.

4.2 Apoio da Metodologia como referencial de análise

Utilizamos uma metodologia de investigação, com observação e análise das práticas e procedimentos do departamento de gestão de pessoal e dos envolvidos diretamente pelo setor. Coletamos informações dos procedimentos, das tomadas de decisões, do modelo hierárquico de decisões dentro do departamento e da direção que, por mais impactantes que fossem as decisões tomadas no departamento, tinha sempre por um lado uma negociação ou acordos e decisões vindas da diretoria. Num estudo, com características exploratórias, de processos e

tomadas de decisões de gestão existentes no mercado administrativo, Peter Drucker, em 1962, afirmou que “as grandes decisões de planejar no presente implicam modificar as decisões futuras”.

Os dados foram coletados através dos procedimentos de funções de trabalho e resultados dos trabalhos de cada funcionário do departamento de gestão de pessoal. Uma demonstração de uma postura de negociação negativa (não colaborante) fez-se sentir a todo o momento por parte da gestora de pessoal que, insistentemente, declarava poder deixar a empresa e que, sem ela, o departamento poderia parar e não recuperar suas atividades. Desta forma intuía-se haver, por parte da gestora, interesse em manipular a negociação a seu favor, visando intimidar a direção e os diretores de outros departamentos e torná-los reféns de propostas para ela vantajosas e de táticas de manipulação. Assim, visualizamos poder estar perante uma situação fenomenológica, que poderia ser analisada numa perspectiva de pesquisa de um estudo de caso, usando uma das correspondentes metodologias, nomeadamente métodos qualitativos. Consequentemente, optamos por analisar a situação problemática utilizando-nos de técnicas de negociação, observação e compreensão dos envolvidos, Yin (2010, p. 32) nos diz que, “[...] o estudo de caso conta com muitas das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, mas adiciona duas fontes de evidências geralmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta dos eventos sendo estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos”. O olhar turístico não poderia existir para o negociador/consultor, desta forma foi necessário um grau de aculturação dentro do departamento e obtenção de acesso a todos os setores, para que as dúvidas e o mal entendido pudessem ser analisados e resolvidos.

Logo após o levantamento das informações e a construção de um relatório e parecer sobre o departamento de pessoal, revelou-se aos envolvidos do DP o principal papel do negociador/consultor, entretanto os laços de bom negociador fortaleceram a imagem implantada entre os membros da equipe e evitaram o surgimento de desconfianças e de uma possível postura negativa por parte dos funcionários, em que o consultor seria visto como “possivelmente inconfiável”. A negociação, quando aplicada durante a análise e compreensão do ambiente, cria expectativas e supera de fatos as ações dos presentes e envolvidos. Por isso, a ciência empírica e o conhecimento científico, nos ajudam a entender de que forma os comportamentos podem interferir diante da situação confrontada. É o que nos diz Popper (2013, p. 53), quando afirma que “oferecer uma explicação causal de certo acontecimento significa deduzir um enunciado que o descreva, utilizando, como premissas da dedução, uma ou mais leis universais, combinadas com certos enunciados singulares, as condições iniciais”, percorrer toda a trajetória inicial e projetar o futuro através dos conhecimentos gerados e recriados no ambiente físico e psíquico dos indivíduos e organização. Selltiz, Wrightsman e Cook (1987, p. 11) afirmam que “toda pesquisa requer a manipulação ou observação de variáveis”, que são “qualidades que o pesquisador deseja estudar e tirar conclusões a respeito”.

5 COMO FOI CONDUZIDA A PRIMEIRA PARTE DA NEGOCIAÇÃO

Após conhecermos a empresa e seus objetivos e necessidades de recursos e competências, decorrentes das aspirações de seu dono, foi-nos necessário oportunizarmos e direcionarmos um programa de trabalhos orientador das fases de nossas negociações, sujeito a alterações e correções durante o percurso. Assim nasceram, com alguma timidez, as fases que percorremos de nossas negociações, mas esperamos que os leitores e praticantes de negociação e consultoria possam apreciar ler e praticar as fases enunciadas no estudo de caso que se descrevem a seguir.

5.1 Não discutir posições

Do nosso nascimento até nossa morte, estamos participando direta ou indiretamente em negociações, seja ela qual for à intenção. Uma criança para ser amamentada cria instintivamente um método de ‘negociação’, uma jovem, para sair de casa, estabelece com seus pais algum tipo de acordo. Então, perante estes exemplos, poderemos assumir que um acordo entre pessoas ou entidades só se concretizará face a uma necessidade (ou apetência), constatada por, pelo menos, uma das partes. Isto suscita uma questão: quais os tipos de necessidades que podem induzir a uma negociação? De acordo com alguns autores, já citados acima, as necessidades podem decorrer de razões sociais, religiosas ou simplesmente de disputas em que as partes desejam, ou admitem, chegar a um único denominador ‘comum’, que será o alcance de objetivos complementares entre si.

É preciso maturidade para intuir e entender os princípios da perda e do ganho potenciais dentro de uma negociação. Podemos pretender chegar a um único denominador que é um acordo de méritos entre as partes, em que a soma dos ganhos e perdas de ambas não seja nula ou negativa (com ganhos para uma parte apenas e perda para as outras), mas positiva. Haverá assim uma harmonização dos interesses dos participantes. Em alternativa, poderemos adotar posições contrárias, assumindo posturas antagônicas e, assim, já não estaremos possibilitando uma negociação e sim adotando ‘estratégias’ do um jogo de poderes.

Toda a negociação envolve um relacionamento entre pessoas e entidades, por isso é importante criar posições satisfatórias para, pelo menos, os atores predominantes. Será necessário cada uma das partes envidar esforços para conhecer (entender) a(s) outra(s), criar valores positivos para ela(s) (conformes aos seus objetivos, interesses etc.), atender às opções de tomada de decisões, aos critérios mútuos, à harmonia, à flexibilidade nas decisões, aos desenvolvimentos múltiplos e ao diálogo, gerando desta forma uma parceria (tanto quanto for possível), onde as decisões tomadas se refletirão no acordo aceite por ambas as partes.

5.2 Separar as pessoas dos problemas

Para ocorrer com sucesso, uma negociação deve conter métodos e critérios que possibilitem um acordo entre as partes. Qualquer negociador de boa fé pretende alcançar um acordo que satisfaça os seus objetivos substantivos, mas podem acontecer equívocos de comunicação que possibilitem falhas ou criem conflitos. Por isso, antes de ‘entrar em campo’ negocial, convém analisar o terreno em que acontecerá o jogo, conhecer a equipe (empresa ou pessoa) com que irá negociar, dentro do possível, detectar os pontos importantes para ela, a sua intenção, os seus medos e atitudes e respectivos sintomas, as suas diferentes formas de pensamento e conduta. Com atitudes mútuas positivas, será mais fácil o processo negocial e mais exequível concretizar resultados satisfatórios, se não ótimos, para ambas as partes. Esta é uma questão de bom senso. De acordo com uma citação muito comum de um romance de Jane Austen²: “Não é o tempo ou a oportunidade que determina a intimidade, é apenas a disposição. Sete anos são insuficientes para que algumas pessoas se conheçam e, para outras, sete dias são mais que suficientes”.

² “It is not time or opportunity that is to determine intimacy it is disposition alone. Seven years would be insufficient to make some people acquainted with each other, and seven days are more than enough for others”, Jane Austen, no Capítulo 12 do seu romance ‘*Sense and Sensibility*’, publicado pela 1ª vez em 1811 e republicado em 2018, com o título ‘Razão e Sensibilidade’, pela editora Martin Claret (S.P.), tradução de Roberto Leal Ferreira.

‘Revele-se um parceiro e não um adversário’ – em campo é necessário observar e fazer sentido com a expressão física ou verbal de suas emoções pela contraparte e com as dificuldades expostas por ela, tratá-la com consideração e empatia, assinalando que se está a procurar entender os seus pontos de vista e procurando uma comunicação fácil e acessível, mas interessante que suscite um bom entendimento. É difícil abstrair dos compromissos que possam não ser realizados pela contraparte, mas será desejável assumir alguns compromissos, dar garantias e justificá-las, pois isso irá tranquilizar a contraparte quanto ao nosso interesse pela concretização de resultados mutuamente vantajosos. Salvo em casos especiais que devem ser ponderados, a assunção de posições explicitamente hierárquicas tenderá a dificultar as relações, podendo ser vistas como um distanciamento deliberado, uma manifestação de desinteresse ou de insegurança, originando constrangimento e dificultando a comunicação. Pelo contrário, uma vez esta estabelecida, surge a possibilidade de detectar a oportunidade para sugerir escolhas e decisões, ou proporcionar à outra parte o ensejo de o fazer, mesmo que ajustando pontualmente normas e regras tácitas que, entretanto, criarão novas possibilidades para o ‘jogo’ negocial.

‘Fique atento ao seu parceiro, perceba o seu potencial, acolha, enquadre e eventualmente elogie, sem subserviência nem paternalismo, as suas ideias e contribuições para o processo negocial’ – desta forma estimula-se a sua força motora, mas, se nossa flexibilidade não o atingir a ponto de ajudar a considerar a sua posição e possibilidade de mudança da mesma, então, poder-se-ão listar maneiras como deverá proceder, porque sua cooperação é vista como uma competição. Negociar com firmeza os seus interesses não significa ter uma opinião ‘parecida com a dos outros’, antes pelo contrário, busca-se a complementaridade. Dificilmente se poderá esperar que os outros ouçam os nossos interesses e discutam as opções por nós propostas se não tivermos em conta os interesses deles, e se não nos mostrarmos aberto às suas sugestões, ou não tivermos atenção a interesses explícitos ou implícitos para os confirmarmos (ou infirmarmos sem perda de face). Para ter êxito, uma negociação exige firmeza e flexibilidade, abertura e estabelecimento de limites, mesmo que parcialmente sujeitos a ‘trade-off’.

5.3 Conceber opções para proveito mútuo e negociá-las com a contraparte

Uma negociação pode ser bem mais fácil se a nossa contraparte estiver interessada e até entusiasmada com o que está a ser dito e negociado. A mensagem precisa de chegar aos ouvidos e ser absorvida. O produto da negociação (ganho esperado) é um fim, mas não de todo o ideal da negociação. O que está em jogo não é o bolo todo (o total de valor criado depende do resultado e engenhosidade do processo negocial), mas sim como podemos partilhar e dividir este bolo em partes aceitáveis por cada parte (equidade não é necessariamente igualdade), ganhando assim todas as partes, e transformando a negociação num jogo de efetiva soma positiva.

Para que isto possa acontecer, precisamos, como já se disse, de criar maneiras necessárias e adequadas para ‘escutar’ o outro. Uma das partes possibilitará o total ‘jogo de cintura’ (flexibilidade de posições e meios), para persuadir na negociação, tentar ouvir o que o outro não deseja ouvir, dizer o que o outro precisa de saber, encontrar soluções sábias para ambas as partes, olhar o problema com vários ângulos, alcançar uma solução satisfatória se não for possível alcançar a mítica solução ótima.

Entretanto, antes de iniciar uma negociação é adequado cumprir alguns requisitos que podem facilitar os acordos entre as partes. É necessário definir objetivos, não apenas o ‘nosso’ objetivo, mas aqueles que apresentem pontos satisfatórios para as partes no jogo negocial, cuidarmos para não assumirmos diversos pontos de vistas, eventualmente

inconsistentes, e assim criarmos ambiguidades perniciosas. Quando o assunto estiver a ser direcionado como disputa, poderá ser adequado mudar o ambiente, assumir posturas de cooperação e participação, tentar criar um clima informal, fazer convites para jantar, almoçar ou um entretenimento casual, simples e arejado. Sempre que possível, deverão anotar-se as ideias que forem ocorrendo para que possam ser clarificadas diante do outro e outros; marcar as ideias que mais nos chamem a atenção e verificar a sua valorização diante do mercado e, por último, decidir sobre todos os aspectos concludentes (conducentes à conclusão do processo negocial) e os prazos que devem ser tomados, realizados e cumpridos. Com todo este cuidado, estaremos fortalecendo a cooperação e suscitar parcerias entre ambos os lados, evitando braços de ferro e tomando decisões comuns aos dois. A mensagem enviada precisa ser entusiasmada e absorvida como entusiasmante, e precisamos garantir um acordo justo, não apenas acordo de momento, transitório, e sim uma negociação negocial com perspectivas de futuro.

5.4 Insistir na utilização de critérios objetivos

Uma negociação só pode ser considerada boa quando ambas as partes saem ganhando. O bom negociador deve planejar previamente cada ação por escrito, analisar o perfil do seu interlocutor e seguir uma série de etapas que ajudam na sistematização do processo de negociação. No final, é preciso avaliar o processo para que eventuais erros não sejam repetidos no futuro.

Não existe um modelo básico, geralmente aceite, de negociação, mas apenas um conjunto de habilidades e técnicas que, de acordo com estudos sistemáticos, diferenciam o bom negociador. O mais importante será dominar as características do que está a ser negociado, conhecer os negociadores e identificar os seus pontos fortes e fracos. Algumas etapas devem ser observadas na negociação, mas vale destacar que elas não devem ser encaradas como algo rígido - em alguns casos, pode-se omitir uma ou outra. O fundamental é que elas nos ajudem na sistematização do processo de negociação.

Uma boa negociação é realizada com base em princípios. Os argumentos utilizados são apenas periféricos, contingenciais em relação à negociação. O alvo, ou 'produto' principal, é o que está a ser negociado, o objetivo simples ou complexo a atingir. Podemos visar superar os desempenhos médios no mercado, considerar a negociação numa perspectiva de teoria dos jogos, em termos de uma matriz de resultados, ou combater a tendência para comparar quem, de entre ambas as contrapartes, 'ganha mais'. O prato principal do jogo negocial é os benefícios que podemos realizar em relação aos objetivos próprios, sem deixar de considerar os cumprimentos de objetivos pelo outro, pelo cliente e por nós. Entretanto, para ocorrerem acordos justos, precisaremos mudar de estratégias e avaliar o que está em questão. Diante disso podemos optar por vários recursos como:

As táticas utilizadas na negociação com a direção e com os funcionários do departamento de pessoal, seguiram a seguinte *check-list*:

- a) Começar a negociação fornecendo e solicitando informações; deixar para depois os julgamentos e opiniões;
- b) Planejar a negociação por escrito;
- c) Traçar antecipadamente o perfil do outro negociador;
- d) Colocar-se no lugar do outro negociador;
- e) Nunca se esquecer que um negócio só é bom quando ambas as partes saem ganhando;
- f) Evitar perguntas cujas respostas sejam estritamente "sim" ou "não";
- g) Transmitir confiança ao outro negociador;

- h) Evitar colocações definitivas ou radicais;
- i) Não pressionar o outro negociador; lembrar-se da terceira Lei de Newton: "a cada ação corresponde uma reação em sentido contrário e com a mesma intensidade";
- j) Estar sempre preparado para a ocorrência de uma situação de conflito;
- k) Lembrar-se que todas as pessoas têm estilos, necessidades e motivações diferentes;
- l) Considerar os aspectos positivos do outro negociador;
- m) Desenvolver previamente contra-argumentos para os argumentos que possa antecipar por parte do outro;
- n) Não se intimidar com 'últimas ofertas.
- o) Negociar sempre pensando no amanhã.

Adotando todos estes preceitos e seguindo várias fases na negociação, foi possível estabelecer algumas metas e estratégias para o Departamento de Pessoal. Em todo o tempo tentamos de todas as formas ser justos com todos os envolvidos: além de proporcionarmos informações transparentes, buscamos evitar transtornos futuros e sabíamos que, caso se mostrasse indispensável a mudança de uma ou várias pessoas, incluindo eventualmente a chefia do DP, seria necessário um acompanhamento final para a fase de transição para uma nova equipe do Departamento. No entanto, estávamos cientes de que, se fossem precipitadamente e abertamente consideradas ou, pior ainda, adotadas alternativas de ruptura, isso induziria uma perda de capacidade negocial para ambas as partes, principalmente quando elas nunca foram antes envolvidas neste tipo de procedimentos negociais. A concretização da ruptura fica então mais difícil de evitar porque sobe o diferencial de barganha entre ambas as partes. Tendo constatado isso, tentamos, então, desenhar e acompanhar de todas as formas uma etapa pós negocial, mas tal não foi-nos possível devido à quebra de confiança mútua. Ambas as partes, para evitarem perda de face ou por desilusão, evitaram ou recusaram a reaproximação. Notamos ainda um 'fechamento' ao diálogo por parte dos ex-funcionários, enquanto a direção pediu-nos outro tipo de acompanhamento para verificarmos as estratégias futuras para a empresa em seu todo.

6 CARACTERÍSTICAS DO DEPARTAMENTO DE PESSOAL DO GRUPO S. JUDAS TADEU

O Departamento de Pessoal apresentava características peculiares, nomeadamente sob pressão e ocorrência de situações inesperadas que, em parte, explicam os resultados de ruptura a que se chegou apesar de todos os cuidados. O gerente de pessoal e os analistas precisam trabalhar em conjunto, pois o trabalho de todos eles lida com a classe de trabalhadores do Grupo São Judas Tadeu. O gestor geral precisa ser responsável e eficaz o que exige conhecimento, determinação, ética, capacidade estratégica, flexibilidade e senso crítico, detalhes que são de grande valia para se obter produtividade e eficácia nas atividades do dia-a-dia do trabalho. As práticas do departamento de pessoal, além de atenderem as questões trabalhistas, trazem benefícios para a empresa, na relação entre colaboradores e gestores (internos e externos, troca de informações) e ainda a atualização permanente com a legislação e normas processuais relativas às relações trabalhistas que são complexas e por vezes diversas entre Estados, evitando assim possíveis transtornos e prejuízos à empresa e ao pessoal.

O software utilizado pelo DP e a rede de acesso (internet), tem que apresentar rapidez e também segurança através de um bom software antivírus e firewall e uma excelente conexão. Por isso, a melhor maneira de aperfeiçoar o trabalho é reestruturando a rede local do

departamento que mostra uma queda de conexão de dados e informações (como, caso comum, aconteceu reiteradamente com colaboradores optantes e não optantes do vale transporte e vale refeição).

O atendimento aos colaboradores acontece sempre pela parte da manhã, com entrega de recibos de pagamento e possíveis dúvidas sobre admissão e rescisão de contratos. É necessário um rigoroso controle nos recebimentos e entregas dos documentos dos colaboradores e demais participantes do grupo (outros departamentos). Por isso que o departamento normalmente burocratiza as informações, para que nem todos tenham acesso a informações privadas de possíveis funcionários. Desta forma, em nossa observação e análise sugerimos algumas negociações e melhorias e sugestões para o departamento de pessoal, descritas a seguir.

6.1 Sugestões de melhorias para o Departamento de Pessoal

- a) Como em todo departamento e setor, é imprescindível que o gestor tenha atitudes gerenciais. O gestor precisa representar a equipe, tantos nos erros como nos acertos. É fundamental que a equipe não cometa demasiados erros, pois poderá fazer do setor algo não credível para a empresa e os demais setores. Cada colaborador deve ser independente em seu trabalho, mas sempre compartilhando as informações e proporcionando ao gestor suas soluções e sugestões. Estabelecer metas para emergências com o apoio e participação de toda a equipe, criando assim atitudes de esforços em grupo – espírito de equipe para o conjunto dos trabalhadores e postura de liderança colaborativa por parte da chefia, de tal jeito que cada erro que possa ocorrer seja uma oportunidade para análise e eventual melhoria de procedimentos;
- b) Foi detectada a necessidade de aquisição de 3 estações de trabalho (computadores, (sugestões: notebooks, de marca robusta como DELL ou HP), sendo uma máquina para a gerência do Departamento e outras duas para os analistas. Será adequado proporcionar treinamento por parte do Departamento de TI sobre prevenções e correções ao bom uso das máquinas e da rede de computadores (caixa de e-mail, impressoras e pastas de acesso). As estações de trabalho substituídas passariam a exercer o papel de estações de trabalho sobressalentes. Caso não sejam realizadas essas melhorias propostas, é previsível que se agravará a ocorrência de percalços desnecessários como máquinas dando defeitos; trabalhos não terminados; funcionários desocupados e colaboradores desmotivados e com repercussão negativa no funcionamento dos departamentos ‘clientes’;
- c) Melhoria no layout, redistribuição das mesas de trabalho de forma a enfatizar um entrosamento entre a equipe e disponibilidade para apoio nas dificuldades apresentadas no trabalho do dia a dia. Evitar processos por parte dos funcionários por danos morais e segurança de trabalho e outros que possam agravar no Ministério do Trabalho;
- d) Rigoroso controle dos recebimentos e entregas de pastas e documentos aos funcionários internos e externos. Sempre que for realizado um desses procedimentos, os funcionários do DP devem expedir um documento comprovativo de entrega e recebimento, datado e assinado pelo responsável, com sistema de protocolo eletrônico;

- e) Acompanhamento, fortalecimento, treinamento e distribuição das funções e informações do DP pelo gerente aos colaboradores, como: prazos sobre impostos e pagamento de salários, rescisões e admissões, multas e atrasos, horas de trabalho e outros. É necessário desenvolver uma gestão de controle por parte do gerente do DP. Caso isso não aconteça, o departamento pode apresentar desorganização, falta de controle, inexperiência e excesso de trabalhos emergenciais (multas e atrasos por não atender a rotina do DP). A falta de acompanhamento da gerência pode suscitar desânimo para equipe toda, com perda de dinamismo e autoconfiança, aumento de erros e baixa produtividade;
- f) Reuniões regulares mensais dos gestores de todos os departamentos e setores para elencamento e discussão de propostas de melhoria das atividades dos departamentos, com elaboração e afixação de minuta sintética do que for concluído, a qual será arquivada depois da reunião seguinte, mas mantida acessível para consulta e verificação pela Diretoria Geral;
- g) Sempre que possível (mas pelo menos trimestralmente), o gerente enviará à Diretoria Geral um relatório de síntese sobre as atividades de trabalho extra e emergenciais, levadas a cabo no DP, usando não só as suas próprias notas, mas também as minutas das reuniões. Nesse relatório, informará os desempenhos das atividades desenvolvidas pela equipe do DP e as melhorias conseguidas;
- h) Neste contexto, a gerência fica habilitada para conceber e adotar melhorias operativas e propor a Administração as iniciativas de mudanças de estrutura conforme a necessidade do DP (número de funcionários e descrição de seus cargos, funções e requisitos, layout, portarias e outras). Essas serão comunicadas e partilhadas ao Administrador sustentando a necessidade apresentada com uma análise sucinta dos custos e benefícios esperados decorrentes de cada iniciativa apresentada.

6.2 A relação de confiabilidade entre as partes conduz a negociação

Constatamos que, ao finalizar nossa intervenção e negociação/consultoria entre as partes, apesar de respeitarmos os procedimentos e requisitos da Direção/contratante, as fases da negociação e consultoria nos ajudaram a perceber os caminhos que deveríamos percorrer para sinalizar, para ambas as partes, a melhor solução, sem prejudicar os acordos firmados e suscitar problemas futuros. Deparamos-nos com regras básicas do cotidiano do departamento de pessoal. Os participantes obtiveram a oportunidade de entender suas ligações dentro da empresa, aquilo que mais os afetava, suas fraquezas como pessoas, os acessos criados como oportunidades, as ligações de força entre funcionários de outros setores e as barreiras que se tornaram ameaças para si mesmo e para o progresso do departamento da empresa. Na mesa de uma negociação, o que não pode faltar são as opções de ideias. Devemos sempre ser abertos a ouvir os interessados pela negociação, mas também devemos apresentar ideias fiáveis, tanto para nós como para a proposta de saída, Fischer (2005, p. 85) nos diz que, “o ato de criar opções e o ato de decidir sobre elas são extremamente úteis em qualquer negociação. Discutir opções difere radicalmente de tomar posições”. É necessário sempre analisar os interesses comuns e as ideias de ambos.

Ficou bastante claro que a gestora do DP tinha a intenção de desvincular-se da empresa, mas, precisávamos saber quais os critérios de negociação que a mesma poderia ser capaz de apresentar, ou se tentaria cansar a todos até estabelecer um acordo definitivamente por parte da direção. Poderia também negociar vantagens promocionais e proporcionais ao nível

elevado de um cargo internacional e de carreira, como meio de garantir *expertise* no mercado local de trabalho. Desta forma, precisávamos ouvir suas ideias e seus interesses em relação ao rompimento na empresa, por isso sentamos e procuramos ouvir ambos os lados, as ideias e os acordos que cada um podia apresentar, os termos que poderiam ser invocados na negociação, as barganhas felizes entre as partes. Entretanto alertamos: “não parta de um valor excessivo ou absurdo para depois barganhar até chegar a um valor desejado. Seja sincera, diga a verdadeira natureza do trabalho e serviço desenvolvido e proporcionado durante o tempo e o período que esteve na empresa”. Dutra (2011, p. 838) nos alerta que, “[...] a redução de quadros das empresas e o aumento dos índices de desemprego provocaram a queda do espaço do emprego assalariado. Tais afirmações nos mostram que a possibilidade de planejar a vida profissional atrelada [*sic*] a uma única organização tornou-se mais rara no país”. O que podemos sugerir é escrever opções e ideias de sua negociação e os possíveis acordos que podem surgir do outro lado do negociante. Não fazer uso de *status* e posições, não usar motivos para ter barganhas posicionais, pois as perdas e os critérios da perda serão de ambas as partes. Mesmo que entre na empresa uma nova equipe, ela tornará dispendioso para a empresa o treinamento durante um período, até ficar óbvio que os novos funcionários adquiriram as competências e a capacidade de produzirem efeitos sozinhos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelamos em nosso estudo uma imagem que, até há bem pouco tempo, era vista como uma situação negativa e pragmática. Aparentemente, tínhamos a intenção tanto de salvar e resguardar os acordos como de evitar despedimentos. Queríamos, na verdade, realizar uma negociação de mudanças de categorias e melhorias do setor e do gestor de DP. Mas, com a convivência, percebemos o cansaço, o desespero, a vitimização e até a ‘chantagem’ por parte da gestora para conseguir de fato sua promoção através de despedimento. Por outro lado, percebemos que, no fundo, a mesma, ou melhor, ela e a equipe que estava e saiu junto com ela, essa equipe necessitava de nossa ajuda para uma boa negociação e, por seu lado, a direção não queria uma protelação durante anos, protocolada no ministério do trabalho e de advogados, devido a um acordo mal feito, envolvendo agências, leis e stakeholders e ainda deterioração do ambiente de trabalho e contaminação de outros setores.

Em nossas análises, obtivemos a possibilidade de estudar os benefícios e as estratégias utilizadas em uma negociação e também criar argumentos, conceber fases e etapas sobre o caso e o tema em questão que, até então, necessitava de toda a nossa atenção e preparo e estudo de teóricos sobre o assunto. Os resultados foram de total relevância na análise e prática de construção do tema. Obtivemos resultados satisfatórios sobre os procedimentos que devem ser criados ao depararmos com uma situação de despedimento de um cargo onde construímos durante anos, mas as emoções e aspirações que resultam, por se desligar de uma empresa que, direta e indiretamente, nos possibilitou uma aprendizagem durante um período substancial. Outros assuntos podem ser desenvolvidos diante do tema, inclusive fazer um acompanhamento dos gestores depois do rompimento dos funcionários com a empresa e ainda um grau elevado de satisfação pelo acompanhamento feito à empresa numa etapa para ela difícil e a oportunidade aberta de buscar novos trabalhos diante de um mercado totalmente tecnológico e competitivo, com insuficiente intervenção comportamental de grupo. Cremos ser útil compartilhar com colegas e estudantes aquilo que o autor (enquanto investigador/consultor) tanto quanto a ‘dona do problema’, a Direção da empresa, a quem muito agradecemos pela oportunidade que nos abriu, assim aprendemos bastante com este caso real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. R.; SOBRAL, F. J. B. Emoções, inteligência e negociação: um estudo empírico sobre a percepção dos gerentes portugueses. **RAC**, v. 9, n. 4, out./dez. 2005.

BAZERMAN, M.; NEALE, M. **Negotiating Rationally**. New York: Free Press, 1992.

BRITO, Emilio Péricles Araujo. Técnicas de negociação. **Revista Científica do ITPAC**, v. 4, n. 1, jan. 2011.

FISCHER, Roger. **Como chegar ao sim**: negociação de acordos sem concessões. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.

FISHER, R.; DAVIS, W. Six basic interpersonal skills for a negotiator's repertoire. **Negotiation Journal**, New York, v. 3, p. 117-122, apr. 1987.

FULMER, I.; BARRY, B. The "Smart Negotiator": cognitive ability and emotional intelligence in negotiation. In: International Association for Conflict Management Annual Conference, 15, 2002, Salt Lake City. **Proceedings...**, 2002. Disponível em: <http://www.ssrn.com>. Acesso em: 7 ago. 2019.

HEGTVEDT, K.; KILLIAN, C. Fairness and emotions: reactions to the process and outcomes of negotiations. **Aocial Forces**, Chapel Hill, v. 78, n. 1, p. 269-302, sept. 1999.

JUNQUEIRA, Luiz Augusto Costacurta. **Negociação**: tecnologia e comportamento. Rio de Janeiro: COP Editora Ltda. 1988.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

SEBENIUS, J. Six habits of merely effective negotiators. **Harvard Business Review**, Boston, v. 79, n. 4, p. 87-95, apr. 2001.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. v. 1. São Paulo: EPU, 1987.

VAN KLEEF, G.; DE DREU, C.; MANSTEAD, A. The interpersonal effects of anger and happiness in negotiations. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 86, n. 1, p. 57-76, jan. 2004.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S. Carreiras sem fronteiras na gestão pessoal da transição profissional: um estudo com ex-funcionários de uma instituição privatizada. **RAC**, v. 15, n. 5, set./out. 2011.

AS RELAÇÕES PÚBLICAS NAS ORGANIZAÇÕES: Relações Públicas como diferencial competitivo na comunicação organizacional

PUBLIC RELATIONS IN ORGANIZATIONS: Public Relations as a competitive differential in organizational communication

Karla Fernanda Mendes Frazão*
Fabício Righi Botega**

RESUMO

Devido as variáveis presentes no mercado de trabalho, o objetivo deste artigo é analisar como as ferramentas de Relações Públicas e comunicação podem predicamentar a atuação estratégica da organização no mercado. A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo, constitui-se de pesquisa bibliográfica, para o levantamento de informações relacionadas às atividades desenvolvidas pelas Relações Públicas no âmbito Organizacional, desenvolvendo pesquisa de natureza exploratória, analisando as informações acerca da relevância das Relações Públicas como diferencial competitivo na comunicação organizacional. Através deste estudo, os resultados demonstram que a ausência das Relações Públicas acarreta no surgimento de Opinião Pública depreciativa sobre a organização; menor notoriedade da empresa e dos seus produtos/serviços e o aumento no impacto de eventuais crises. Conclui-se que mediante ao exposto, as atividades de Relações Públicas, por meio de um planejamento adequado às necessidades de cada organização, podem contribuir para agregar valor aos objetivos econômicos das organizações.

Palavras-chave: Comunicação organizacional. Diferencial competitivo. Gerenciamento de crises. Opinião pública. Relações públicas.

ABSTRACT

Due to the variables presents in the labor market, the objective of this article is to analyze how Public Relations tools and communication can qualify the strategic performance of the organization in the market. The methodology used for the preparation of this study consisted of a bibliographical research to collect information related to the activities developed by the Public Relations in the Organizational field, developing research of an exploratory nature, analyzing information about the relevance of Public Relations as a competitive differential organizational communication. Through this study, the results demonstrate that the absence of Public Relations causes in the appearance of Public Opinion disparaging about the organization; less awareness of the company and its products / services and the increase in the impact of eventual crises. It is concluded that through the above, Public Relations activities, through planning appropriate to the needs of each organization, can contribute to add value to the economic objectives of organizations.

Keywords: Organizational communication. Competitive differential. Crisis management. Public opinion. Public relations.

1 INTRODUÇÃO

Em uma organização, existem diversos setores que fazem as coisas acontecerem. Estes são engrenagens, que interligados, colocam o sistema organizacional para se movimentar.

*Graduada em Curso de Administração pelo Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: karlafmfrazao@hotmail.com

** Graduado em Administração e Geografia, MBA em Negociação e Consultoria, Pós-graduado em Gestão Empresarial, Docência do Ensino Superior, Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela Escola Superior de educação João de Deus, Docente no Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: ffrighi@terra.com.br

A comunicação é uma dessas engrenagens e ela é fundamental para que todas as outras funcionem de maneira integrada, a fim de alcançar objetivos em comum.

Dentro desse contexto, está inserido o profissional de Relações Públicas, como gestor estratégico da comunicação. Entretanto, muitas empresas provavelmente não têm noção do que a atividade de Relações Públicas envolve e tão pouco dos benefícios que uma atividade de comunicação bem elaborado pode trazer.

Vale ressaltar que em um ambiente de concorrência acirrada, em que as opções de produtos e serviços são muito parecidas entre si em termos de especificações, na qual os mercados e as organizações estão gradativamente mais competitivos, os profissionais de comunicação têm a missão de buscar resultados cada vez mais assertivos, e o profissional de Relações Públicas, como gestor da comunicação, precisa estar inserto no planejamento estratégico das organizações.

Considerando este novo cenário, como a irrelevância das Relações Públicas, nas organizações, influenciam em seus resultados? A partir dessa problemática, foram levantadas três hipóteses: o surgimento de Opinião Pública depreciativa sobre a organização; menor notoriedade da empresa e dos seus produtos/serviços e o aumento no impacto de eventuais crises.

Diante do exposto, o objetivo do estudo realizado é analisar como as ferramentas de Relações Públicas e comunicação podem predicamentar a atuação estratégica da organização no mercado.

A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo, constitui-se de pesquisa bibliográfica, para o levantamento de informações relacionadas às atividades desenvolvidas pelas Relações Públicas no âmbito Organizacional, preferindo a busca de fundamentos teóricos alusivos ao tema, desenvolvendo pesquisa de natureza exploratória, analisando as informações acerca da relevância das Relações Públicas como diferencial competitivo na comunicação organizacional, tendo como base alguns conceitos formulados por autores como Margarida Krohling Kunsch; Cândido Teobaldo de Souza Andrade; Fábio França; Cláudia Peixoto de Moura, Cleusa Gertrudes Gimenez Cesca, entre outros.

O documento está dividido em 5 capítulos, que abordarão conceitos referentes ao tema. No primeiro capítulo são abordados os conceitos das Relações Públicas, atribuições e indica as atividades de Relações públicas nas organizações, sua atuação estratégica, dentre outros.

No segundo capítulo, relata-se a comunicação organizacional, discorrendo sobre seus conceitos, processos e prosseguimos, abordando sobre o papel e técnicas desenvolvidas pelas Relações Públicas na comunicação Integrada.

O terceiro capítulo, apresenta a importância em manter o relacionamento entre a organização e seus públicos, o conceito de opinião pública, sua formação e o próprio processo de opinião pública.

O quarto capítulo descreve o papel e relevância das Relações públicas no gerenciamento de crises. Sucintamente, expomos o conceito de conflito, explanando o grau de satisfação do público interno e externo mediante situações de crise.

No quinto e último capítulo está exposto as considerações finais acerca do estudo, apontando os resultados obtidos com a pesquisa realizada.

2 RELAÇÕES PÚBLICAS: CONCEITOS, FUNÇÕES E ATIVIDADES

Nas palavras de Lovato (2015), muito se fala, mas pouco se sabe sobre as atividades de Relações Públicas, seus conceitos e suas funções técnicas, práticas e estratégicas ligadas à

comunicação nas organizações. No Brasil, na maioria das vezes, mantém-se como uma atividade direcionada para a política interna de comunicação e para as atividades de mídia.

No entanto, as organizações atualmente passam por grandes mudanças, como queda da produtividade, alto custo dos produtos e/ou serviços, concorrência mais competitiva, e novas exigências do mercado, provocadas principalmente, pela grande recessão econômica.

Dentro desse enfoque, Relações Públicas tem como finalidade planejar, administrar, manter boa comunicação e intermediar o relacionamento entre a organização e seus públicos para promover uma imagem positiva da instituição.

Relações Públicas é uma importante ferramenta de promoção de massa, que constrói um bom relacionamento com os vários públicos da empresa através de uma publicidade favorável, uma boa “imagem corporativa”, e o controle de boatos, histórias e eventos desfavoráveis. O nome dado anteriormente para Relações Públicas era Publicidade, que era vista simplesmente como um conjunto de atividades para promover a empresa ou seus produtos através da inserção gratuita de notícias na mídia. RP é um conceito muito mais amplo, que inclui publicidade e várias outras atividades. (KOTLER, 1999 *apud* SANTIAGO; CUNHA, 2008, p. 173).

A atividade em si, pesquisa, diagnóstica, prognóstica, orienta, assessora, implementa programas, avalia e apoia as organizações de modo estratégico no tocante à forma mais adequada de conduzir as relações junto ao público.

Assim, Relações Públicas é a comunicação na administração, no que cerne à visão institucional e adequada utilização desta em todas as áreas da estrutura organizacional, constituindo uma estratégia essencial para o sucesso das empresas.

Cesca (2006, p. 37), afirma que:

As atividades desenvolvidas pelo profissional de relações públicas devem ser do conhecimento dos administradores, a fim de que ambos orientem suas funções em harmonia com os objetivos gerais de uma organização e possam auxiliá-la a alcançá-los sem perder de vista o interesse público que deve nortear as atribuições das organizações empresariais.

Relações Públicas atua como ferramenta qualificada de relacionamento, com o objetivo de captar as realidades da sociedade e/ou organização, a exigência de seus inter-relacionamentos corporativos e mercadológicos, suas necessidades de comunicação e envolvimento regulares ou duvidosos com a sociedade.

O papel do profissional de Relações Públicas é entender todos os públicos da empresa, conhecer cada um desses públicos e pensar em estratégias focadas nesses públicos. Com isso, é imprescindível ter todo um cuidado de pesquisa, de imagem institucional para esses públicos.

Kunsch (2003, p.95) também acrescenta outras contribuições para a atividade das Relações públicas, dentre elas, cabe ao profissional identificar os públicos, suas reações, percepções e pensar em estratégias comunicacionais de relacionamentos de acordo com as demandas sociais e o ambiente organizacional.

Além disso, é também papel das Relações Públicas prever e gerenciar conflitos e crises que porventura passam as organizações e podem despontar dentro de muitas categorias: empregados, consumidores, governos, sindicatos, grupos de pressão entre outros.

A atividade de Relações Públicas é de extrema importância para o enfrentamento de crises, pois é ela que deve assumir a responsabilidade pela coleta de informações e pela organização dos contatos com a imprensa e com os públicos de interesse. (KUNSCH, 1997).

Uma das técnicas utilizadas pelo profissional de Relações públicas, é a pesquisa, que esclarece as causas das insatisfações, angústias e tensões que brotam no ambiente de trabalho. De posse destes dados, trabalha o entendimento e a satisfação entre os funcionários e a empresa, para que esta obtenha êxito no mercado no qual está inserida. Para este profissional, o funcionário é considerado público interno e estratégico, por ser multiplicador dos mais importantes de uma organização.

Cesca (2006) diz que o profissional de relações públicas é visto como um elemento estratégico nas empresas, devendo ter habilidades e conhecimentos múltiplos, para proceder em todas as áreas de relações públicas.

O profissional de Relações públicas deve funcionar como agente catalisador dentro da empresa, em presença da administração e dos empregados, procurando ativar e manter a compreensão e a confiança que deve reinar em toda a organização. Cabe a ele estimular e facilitar a comunicação em ambos os sentidos, entre a administração e os empregados, para conseguir um clima de entendimento. (KUNSCH *apud* ANDRADE, 2003).

Constitui, ainda, responsabilidade máxima do profissional de Relações Públicas melhorar a qualidade da opinião pública, colocando-a num estágio mais alto e racional. Atualmente, qualquer que seja o assunto, sempre haverá lugar para discussão, devido à divergência de opiniões, atitudes, interesses, conceitos, culturas, dentre outros.

2.1 Relações públicas nas organizações

Hoje as organizações demonstram bastante preocupação com sua dimensão social, haja vista os enunciados de sua missão, visão e seus valores. O grande desafio é conseguir gerenciar entre as organizações e seus públicos, principalmente na complexidade da sociedade contemporânea.

De acordo com Kunsch, (2003, p. 90):

[...] Como partes integrantes do sistema social global, as organizações e compromissos que ultrapassam os limites dos objetivos econômicos e com relação aos quais têm de se posicionar institucionalmente, assumindo sua missão e dela prestando contas à sociedade.

As possibilidades das organizações na utilização das ferramentas de Relações Públicas e comunicação, em seu benefício e da sociedade em sua totalidade, pode representar uma considerável contribuição para a concepção apropriada da melhor maneira de agir em razão das novas exigências da sociedade, aperfeiçoando a comunicação existente.

As organizações do ponto de vista sistêmico interagem com o ambiente e desempenham seu papel na sociedade mediante ação conjunta dos seus vários subsistemas. Nesse contexto a área de relações públicas constitui também um subsistema organizacional e exerce funções essenciais e específicas, apoiando e auxiliando os demais subsistemas, sobretudo nos processos de gestão comunicativa e nos relacionamentos das organizações com seu universo de públicos. (KUNSCH, 2003, p. 99).

Outrossim, as relações públicas não devem ser consideradas isoladamente, considerando que integram o sistema organizacional e cooperam no macrossistema ambiental. Como subsistema organizacional, deve ter como foco central, o fortalecimento do sistema institucional das organizações.

Vale ressaltar a relevância devida na questão da responsabilidade social, aos valores humanos e ao contato pessoal, que juntos estabelecem o diferencial a ser almejado pelas Relações Públicas.

2.2 Relações públicas e sua atuação estratégica

Atualmente, apenas conhecer o mercado corporativo não é o suficiente para que uma empresa tenha vantagem competitiva e concretizar sua identidade perante os públicos. Gradativamente, a realidade enfrentada no mercado, exige das organizações, cautela no relacionamento com seus públicos e mídia.

Kunsch (1997, p. 97) afirma que “O profissional destacado para administrar estrategicamente uma área de comunicação global deve ser, preferencialmente, alguém com formação clássica em diferentes áreas do conhecimento”.

Não obstante, a ausência da união e inclusão do trabalho de Relações públicas com o planejamento estratégico da empresa, bem como suas ações estratégicas é uma realidade. Com isso, a atuação empreendedora do profissional de Relações Públicas é um fator fundamental para transformar ideias em oportunidades bem-sucedidas.

Como parte da equipe de gestão de uma organização, o profissional de Relações Públicas é recomendado compreender o processo de decisão para garantir que a administração resulte dar passos positivos para decretar um problema ou criar uma oportunidade.

Os administradores e relações públicas devem ter suas funções interligadas coordenando relacionamentos e estratégias para que as empresas consolidem sua imagem no mercado ativo.

O trabalho de Relações Públicas pode integrar a estratégia de uma organização contribuindo para o posicionamento estratégico que esta pretende, estabelecendo valores, missão e metas, além de sua divulgação e assimilação pelos públicos envolvidos. As formas de atuação estratégica, possibilitam na harmonia das tarefas das organizações.

Kunsch (1997, p. 120) afirma:

Administrar estrategicamente a comunicação significa pensar na comunicação excelente e eficaz, a partir de uma análise ambiental e uma auditoria social, regida pela flexibilidade, pela percepção e por uma avaliação mensurável dos resultados, que devem beneficiar não só a organização, mas também seus públicos.

As Relações Públicas, quando consolidadas por objetivos estrategicamente definidos possibilitará a criação de uma imagem sólida e considerável, boa reputação, levando dessa maneira à aquisição de resultados organizacionais positivos.

Assim sendo, ao agregar o planejamento estratégico ao trabalho de relações públicas, a organização é capaz de determinar ações para sua vantagem competitiva.

3 COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL: CONCEITOS E PROCESSOS

Nos dias atuais, um dos aspectos que determina o sucesso ou fracasso de uma organização é a forma como ela se comunica com os seus públicos, se essas mensagens estão causando reações positivas ou negativas das ações que a empresa realiza em seu cotidiano.

A técnica de comunicação organizacional, nem sempre apresenta os resultados esperados, pois no decorrer de seu trajeto, pode vir apresentar bloqueios, também conhecido

como barreiras da comunicação, que interferem na maneira como a mensagem original chega ao receptor, distorcendo a comunicação eficaz.

De maneira geral, a comunicação organizacional é toda e qualquer ação, atividade, estratégia, produto e processo tomados pela empresa ou entidade para reforçar a sua imagem junto a todos os seus públicos de interesse. É importante ressaltar que, como tudo na empresa, a comunicação depende do planejamento e de regras próprias para ser eficaz.

De acordo com Margarida Kunsch (2003, p. 148),

A comunicação organizacional, como objeto de pesquisa, é a disciplina que estuda como se processa o fenômeno comunicacional dentro das organizações no âmbito da sociedade global. Ela analisa o sistema, o funcionamento e o processo de comunicação entre a organização e seus diversos públicos.

A Comunicação Organizacional deve ser utilizada de forma planejada por um profissional de Relações Públicas, pois ele é responsável pelo gerenciamento das suas atividades, o que reflete na Comunicação Institucional. Vale ressaltar, que a comunicação institucional possui o intuito de melhorar a imagem da empresa perante a sociedade, deixando claro sua missão, visão, seus valores, e assim por diante.

No que se refere à comunicação dentro do ambiente empresarial, as organizações sendo fontes de informação para os seus diversos públicos, não podem acreditar que os seus atos comunicativos causam os efeitos desejados, e serão aceitos de forma intencional, isso porque em geral, as organizações acreditam que uma vez comunicado, a mensagem será entendida de forma clara, o que nem sempre é verdadeiro. (SILVA, 2011).

No atual contexto, os meios de comunicação assumiram um papel que transcende a condição de simples veículos das mensagens e dos conteúdos, pois além de divulgarem informações aos diferentes públicos, eles possuem papel relevante na produção dos sentidos que circulam na sociedade.

Assim, a comunicação organizacional tem como finalidade a retenção das mensagens contidas na informação, pelo público a qual foi direcionada, aferindo o sucesso deste ato comunicacional, incluindo padrões que outorguem analisar esses mesmos resultados.

3.1 Relações públicas na comunicação integrada

A comunicação, para ser eficiente, precisa utilizar todas as técnicas atribuídas, pois é do montante de todas elas que se estabelece uma comunicação global e de resultados. De modo geral, pode-se pressupor a comunicação como uma classe universal e Relações Públicas como diferença específica das demais habilitações da classe.

Kunsh (2003) define comunicação integrada, como aquela que compreende a comunicação institucional, a comunicação mercadológica, a comunicação interna e a comunicação administrativa. A autora conceitua ainda, comunicação integrada como “uma filosofia que direciona a convergência de diversas áreas, permitindo uma atuação sinérgica” (KUNSH, 2003, p. 150), ou seja, é a comunicação que atua de forma integrada e sinérgica para o alcance dos objetivos da organização, autenticando suas ações e consolidando-se no mercado.

Dessarte, a comunicação integrada é considerada um aparato estratégico para a sobrevivência e o funcionamento de uma organização, criando um posicionamento favorável na realização de seus negócios, uma vez que a junção de todas as atividades resultará na eficácia de sua comunicação.

Um dos desafios dos gerentes de comunicação ou dos profissionais de Relações Públicas é sensibilizar os executivos das organizações para o valor da comunicação e de sua responsabilidade com ela considerando que, o administrador não percebe a contribuição desta profissão em seu processo de gestão.

Assim sendo, é provável analisar que o profissional de Relações Públicas manifesta-se para assimilar e unir as organizações e a sociedade, mais adiante de tornar o ambiente interno e suas relações de empregados e empregadores mais adjuntos, compreendendo então a pertinência da comunicação estratégica desenvolvida pelas Relações Públicas como diferencial competitivo.

4 A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO PÚBLICAS NO RELACIONAMENTO DAS ORGANIZAÇÕES COM OS PÚBLICOS

No presente, um dos principais desafios dos profissionais de Relações Públicas é determinar, de forma precisa, quem são os públicos e as formas de se relacionar com eles. As organizações relacionam-se com seu público para fazer negócios, sustentando-a no mercado através da divulgação e promoção de seus produtos e/ou serviços.

Atualmente, cada vez mais, as organizações, seja privada ou pública, tem a precaução de escrever sua história para divulgar para os seus públicos. Assim, podemos pensar no profissional de Relações Públicas como um gestor da comunicação, que cuida do relacionamento das organizações com os variados públicos de seu interesse, preceito básico para o sucesso da organização.

[...] a atividade de Relações Públicas e porque não afirmar, de grande parte dos Comunicadores, depende do gerenciamento dos relacionamentos com os públicos das organizações e perante novas formas de organização da sociedade globalizada. (FRANÇA, 2004).

É importante salientar que o relacionamento entre a organização e o público é finalidade fundamental das Relações Públicas e da comunicação, ou seja, cabe a esses profissionais o estabelecimento das relações de negócios planejados estrategicamente com seus mais variados públicos.

O público adquiriu maior importância para as empresas e a interdependência empresa/público passou a ser considerada com maior destaque na devida medida do interesse de ambos no estabelecimento do negócio. Desse modo, é necessário que sejam adotadas técnicas para melhoria em termos de relacionamento entre a organização e o público, como a comunicação interna, o atendimento ao público, a ouvidoria e a mediação de conflitos.

Construir e sustentar relacionamentos com os mais discrepantes públicos, viabiliza à organização uma construção de reputação positiva na opinião pública. Afinal, vivemos em plena era dos relacionamentos, onde é primordial para as organizações dispor de maior base conceitual e de instrumentos práticos para orientação do diálogo.

A imagem de uma organização é transmitida e criada por pessoas. Por isso, deve-se conhecer os públicos, criar canais de comunicação, divulgar as práticas e políticas da marca e fazê-los entender a real importância para a construção e continuidade da imagem.

França (2004) reitera que os públicos concernem ao relacionamento constante e necessário da organização, garantindo-lhe a sobrevivência e o apoio incontestável às suas atividades e favorecendo na criação de um conceito favorável da empresa junto à opinião pública.

Compete à Relações Públicas associar as propensões da organização com os dos públicos estratégicos para que, tanto o público interno quanto o externo, atinjam seus objetivos. Podemos salientar que as empresas e os públicos possuem interesse em comum na produtividade e lucratividade, atuando como parceiros na obtenção de resultados cada vez mais qualificados.

Para os profissionais obterem eficácia em seus relacionamentos, é essencial conhecer seus públicos em profundidade, permitindo o estabelecimento de diretrizes adequadas, pois não há como obter sucesso se não estiverem inseridos no contexto da cultura da organização.

Em conformidade com Kunsch (1997, p. 8),

[...] se propõe como atribuição do profissional de relações públicas ser o intermediador, o administrador dos relacionamentos institucionais e de negócios da empresa, com seu público interno e externo, segundo princípios operacionais, mercadológicos e éticos de aplicação global e adequados ao contexto socioeconômico de cada situação e ao contexto de atuação de cada organização.

O sucesso de uma organização vai depender do conhecimento que os gestores têm para administrar suas habilidades em relação ao público, podendo ser interno ou externo, de transformar ativos em atitudes eficazes e de sua competência para se comunicar de forma adequada com todos os seus públicos.

Posto isto, manter um relacionamento saudável e estrutural entre as organizações e seus públicos de interesse, certifica a consolidação da marca e cria oportunidades de negócios, buscando permanentemente soluções efetivas para os problemas de comunicação e de relacionamento com o público e mercado.

Sobre a atividade das Relações Públicas, França (2004, p. 30) brevemente afirma que, tem como objetivo primordial consolidar a marca da empresa, promovendo seu conceito corporativo e estabelecendo os relacionamentos planejados estrategicamente com os públicos específicos. Portanto, as Relações públicas contribuem para a efetividade empresarial na medida em que colaboram na construção de relações duradouras e de qualidade com seus públicos estratégicos.

4.1 A formação da opinião pública e conceito

É importante frisar que a profissão de Relações Públicas possui fundamentos ligados ao acontecimento da opinião pública, exercendo influência de forma legítima no planejamento e na composição de diretrizes e ações em benefício tanto das organizações como da sociedade, dispondo como resultado final a conquista da aceitação e do apoio da própria opinião pública.

“A contribuição dos indivíduos do público para a formação da opinião pública é variável, embora todos sejam atingidos pelo problema em discussão, existindo também aqueles que são meros espectadores”. (CESCA; CESCA, 2000).

O processo de formação da opinião pública ocorre quando a mídia formula questões públicas e os líderes e formadores de opinião se preocupam em fornecer respostas a essas questões. Vale dizer que os formadores de opinião são aqueles que influenciam a organização simplesmente por emitir opiniões, tornando-se pública quando é dominante.

A opinião pública é um fenômeno coletivo que ultrapassa as restritas relações segmentadas de públicos, embora estes possam contribuir para alimentá-la de modo positivo ou negativo. (FRANÇA, 2004).

É significativo evidenciar que a profissão de Relações Públicas tem seus princípios ligados ao fenômeno da opinião pública, possuindo forte influência na atividade de uma organização, instituição ou empresa, que pode ser favorável ou impertinente.

De acordo com Andrade (2005, p. 40), sob esse aspecto,

A opinião pública se fortalece apoiada nos meios de comunicação de massa. Diante de tal panorama, era necessário desenvolver habilidades voltadas para o entendimento, a negociação, a importância e a relevância das opiniões dos diferentes públicos. Era, assim, cada vez mais difícil, para uma organização, legitimar-se sem tais prerrogativas; afinal, a era dos terríveis monopólios, dos padrões de direito divino, da grande exploração dos trabalhadores – por fraude ou diferentes tipos de violência – entrava em declínio. A sobrevivência no mundo dos negócios e o êxito nas administrações governamentais voltam seu foco para a conquista da opinião pública.

É preciso que as organizações verifiquem a satisfação dos clientes, para que possa avaliar com efeito as opiniões emitidas, buscando definir seus pontos fortes e agir diante de um problema específico, atribuindo soluções.

5 RELAÇÕES PÚBLICAS NO GERENCIAMENTO DE CRISES

Os públicos existem independentemente da vontade da empresa. Toda empresa inserida nesse contexto tão competitivo, está sujeita a ver seus produtos e/ou representante e/ou sua marca envolvidos em exposições negativas. Vale ressaltar que a opinião pública acarreta diretamente no surgimento da crise.

Para se compreender um conflito, é preciso primeiramente refletir sobre os fatores que geraram ou influenciaram aquele conflito. Esses conflitos podem ser de diferentes escalas: desde conflitos pessoais até conflitos entre nações.

Os conflitos envolvem duas ou mais pessoas que discordam de um tema considerado importante para elas e têm resistência em lidar com as diferentes opiniões e harmonizar interesses.

Nesse preceito, o profissional de Relações Públicas dedica-se em expor como se deve administrar, do ponto de vista institucional, essas situações de crise cada vez mais presentes nas empresas, mediante o uso adequado de técnicas, ferramentas e estratégias próprias a área.

Segundo Kunsh (1997, p. 142, grifo do autor)

Um papel essencial das relações públicas é administrar as relações de conflito entre a organização e seus públicos, por meio de uma *comunicação simétrica de duas mãos*, que busca o equilíbrio e a compreensão. Não se admite nos tempos de hoje, que elas atuem apenas em prol dos interesses da organização. É preciso ouvir o outro lado, abrindo canais de comunicação com todos os segmentos.

Nenhuma empresa está imune a crises ou permanece isolada do ambiente e do mundo em que está inserida. Em caso de crise, torna-se muito mais importante a presença deste profissional de Relações Públicas para reconstruir a imagem desta e manter boa relação com seus públicos e com a mídia, passando maior credibilidade, já que constantemente, a presença de alguém preparado para identificar e minimizar os riscos presentes, evita-se que a imagem e a reputação da organização sejam comprometidas, transpassando confiabilidade.

Com o surgimento das mídias sociais, o consumidor encontrou espaço para emitir sua opinião a respeito das ações organizacionais, podendo ele mesmo iniciar a discussão [...] sem ter que esperar a iniciativa organizacional. (CHAMUSCA; CARVALHAL, 2010).

No mundo globalizado, o obstáculo não é pertencer às mídias sociais e sim, manter essas redes e encontrar profissionais capacitados, providos de uma visão macro, para trabalhar nessa gestão, dispondo de uma comunicação estratégica.

No que está relacionado à execução incorreta das mídias sociais, este desempenho pode fomentar uma imagem negativa para a organização. A fim de que as utilizações dessas mídias ocorram de forma assertiva, é primordial a aplicação de concepções do planejamento estratégico.

A tecnologia tem influenciado os tipos de mídia com que os profissionais devem trabalhar, exigindo que as organizações tenham um leque mais amplo de alternativas de ação oferecidas por suas equipes de relações públicas. As situações de crise de hoje, bem como muito muitos dos programas planejados de relações públicas, devem fazer uso de novas tecnologias, como transmissões de vídeo e outras transmissões de notícias ao vivo, como importante ferramenta para combater uma crise de alcance nacional [...] (LATTIMORE *et al.*, 2012, p. 138).

Apesar de que as crises proporcionem melhoria e mudanças para as organizações, em sua maioria, são ocorrências que envolve falhas, que ocasiona aflição geral, situações de desgaste de relacionamentos, ameaçando a imagem organizacional, os negócios e podendo provocar grandes perdas financeiras. Por isso, é necessário que a organização esteja prevenida num eventual surgimento de crise.

Na visão de Gil (2006), “Numa situação de crise, uma das primeiras atitudes que a organização deve tomar é reconhecer a sua responsabilidade pelos prejuízos causados, mesmo desconhecendo a causa do fato”.

A competência para situações de crises, contribui para um melhor desempenho no relacionamento com os vários públicos envolvidos e também para uma diminuição das possibilidades de ocorrência de problemas.

Os conflitos externos afetam negativamente a execução de atividades e o desenvolvimento da empresa e os conflitos internos podem ter como consequências a perda de clientes, o fim de relações com fornecedores ou parcerias relevantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, pode-se concluir que as empresas já superaram a busca pela qualidade e rendimento e atualmente, o diferencial está alicerçado no ser humano, seja na produção ou na prestação de serviço. Este enfoque estabelece que as organizações se voltem para o relacionamento com seus públicos, promovendo sua satisfação. Ou seja, as organizações dependem cada vez mais dos relacionamentos para a eficácia de seus negócios.

Atualmente, com o surgimento das novas tecnologias, o público pode interagir facilmente com as empresas, da mesma maneira que as empresas podem desfrutar do uso da tecnologia e das mídias sociais digitais a seu favor, como diferencial competitivo.

Na comunicação organizacional, as Relações Públicas destaca e considera a troca de informações entre as organizações e seus públicos, tornando-se um meio de troca dessas informações. No entanto, o desconhecimento da amplitude e possibilidades das atividades

desenvolvidas pelo profissional de Relações Públicas, impossibilitam maior cognição de sua importância e eficácia no mundo corporativo.

Em vista disso, a necessidade da atividade de Relações públicas na organização é incontestável, contudo a forma como cada empresa adapta sua estrutura para atendê-la depende de uma série de fatores. É imprescindível ter um bom relacionamento com seus diversos públicos, sejam funcionários, fornecedores, concorrentes ou clientes, e é nessa hora que um profissional de comunicação faz toda diferença.

Através deste estudo, os resultados demonstram que as ausências das Relações Públicas acarretam no surgimento de Opinião Pública depreciativa sobre a organização, menor notoriedade da empresa e dos seus produtos/serviços e o aumento no impacto de eventuais crises.

Sendo assim, podemos dizer que as atividades de Relações públicas, por meio de um planejamento adequado às necessidades de cada organização, podem contribuir para agregar valor aos objetivos econômicos das organizações, desenvolvendo sua atividade de maneira planejada e integrada às demais áreas da organização, mudando opiniões desfavoráveis à organização, revertendo crises e aperfeiçoando a notoriedade corporativa perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. **Psicossociologia das Relações Públicas**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CHAMUSCA, Marcello; CARVALHAL, Márcia. **Relações Públicas digitais: o pensamento nacional sobre o processo de Relações públicas interfaceado pelas tecnologias digitais**. Salvador,BA: Edições VNI, 2010.

CESCA, Cleusa G. Gimenez. **Relações Públicas e suas interfaces**. São Paulo: Summus, 2006.

FRANÇA, Fábio. **Públicos: como identificá-los em uma nova visão estratégica – Business relationship**. São Caetano do Sul,SP: Yendis Editora, 2004.

GIL, Aline da Silva. A importância da Atividade de Relações Públicas no Gerenciamento de Crise: estudo de caso da TAM Voo 402. **RP em Revista**, Salvador, v. 4, n. 16, p. 6, ago. 2006.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Gestão estratégica em comunicação organizacional e Relações Públicas: novos paradigmas na comunicação organizacional**. São Caetano do Sul, SP: Difusão editora, 2008.

_____. **Obtendo resultados com Relações Públicas**. São Paulo: Pioneira, 1997.

_____. **Planejamento de Relações públicas na comunicação integrada**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Relações Públicas e Modernidade: novos paradigmas na comunicação organizacional**. São Paulo: Summus,1997.

LATTIMORE, Dan; BASKIN, Otis; HEIMAN, Suzette T.; TOTH, Elizabeth L. **Relações Públicas profissão e prática**. 3 ed. São Paulo: Mc Graw Hill, 2012.

LOVATO, Anderson Benites. **Relações Públicas: funções e estratégias na comunicação e relacionamento do Senac-RS com seus públicos**. 2015. 9f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, 2015.

SANTIAGO, Marcelo Piragibe; CUNHA, Mário Eduardo Gomes da. **Gestão de Marketing**. Curitiba: IESD Brasil S.A.,2008.

SILVA, Sandro Takeshi Munakata da. **Teorias da comunicação nos estudos de relações públicas [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ATIVIDADE ANTIFÚNGICA DO ÓLEO ESSENCIAL DE *OCIMUM BASILICUM***ANTIFUNGAL ACTIVITY OF THE ESSENTIAL OIL OF *OCIMUM BASILICUM***

Alyne Crysthie Rocha Pimenta*
Sarah Wellynne Pinheiro Lago*
Saulo José Figueiredo Mendes**

RESUMO

Os óleos essenciais são líquidos voláteis que podem ser extraídos de qualquer parte da planta. Nos últimos anos houve um aumento das infecções fúngicas e sua resistência aos antifúngicos padrões fez com que fosse buscado alternativas menos agressivas para os seres humanos. O manjeriço é uma planta aromática e condimentar, seus principais compostos são o linalol e geraniol, são eles que caracterizam sua atividade antifúngica. Investigou-se em bases de dados a atividade antifúngica do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço). Foi feito uma busca de artigos na literatura que tratavam sobre o tema, usou-se as bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe Ciências da Saúde (LILACS) e PubMed. Ao total, foram encontrados 17 trabalhos de acordo com os critérios adotados na metodologia. No entanto, destes 17 trabalhos, apenas 10 trabalhos traziam resultados sobre a importância do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) na atividade antifúngica. Os demais, apesar de trazerem informações relevantes, fugiram do escopo do trabalho, uma vez que abordou outros aspectos, como: atividade antibacteriana e fungos não patogênicos nos seres humanos. O presente trabalho teve a intenção de estimular discussões sobre a importância do óleo essencial de manjeriço na atividade antifúngica. Com base nas avaliações dos artigos selecionados, o óleo essencial de manjeriço demonstrou uma boa atividade antifúngica, moduladora da síntese do colesterol e antioxidante. Dessa forma, esse óleo essencial tem potencial terapêutico sendo uma alternativa para o tratamento de diversas doenças fúngicas, entretanto, novos estudos experimentais precisam ser desenvolvidos para comprovar sua eficácia e mecanismos biológicos.

Palavra-chave: Fungos. Planta medicinal. *Candida albicans*.

ABSTRACT

Essential oils are volatile liquids that can be extracted from any part of the plant. In recent years there has been an increase in fungal infections and their resistance to standard antifungals has led to less aggressive alternatives being sought for humans. Basil is an aromatic and seasoning plant, its main compounds are linalool and geraniol, which characterize its antifungal activity. The antifungal activity of the essential oil of *Ocimum basilicum* (basil) was investigated in databases. A search was made for articles in the literature that dealt with the topic, using the Latin American and Caribbean Health Sciences (LILACS) and PubMed databases. In total, 17 studies were found according to the criteria adopted in the methodology. However, of these 17 studies, only 10 studies showed results on the importance of the essential oil of *Ocimum basilicum* (basil) in antifungal activity. The others, despite bringing relevant information, escaped the scope of the work, since it addressed other aspects, such as: antibacterial activity and non-pathogenic fungi in humans. The present work had the intention to stimulate discussions about the importance of basil essential oil in the antifungal activity. Based on the evaluations of the selected articles, basil essential oil demonstrated good antifungal activity, modulating cholesterol synthesis and antioxidant. Thus, this essential oil has therapeutic potential and is an alternative for the treatment of various fungal diseases, however, new experimental studies need to be developed to prove its effectiveness and biological mechanisms.

Keywords: Fungi. Medicinal plant. *Candida albicans*.

* Graduada em Farmácia pela Universidade Ceuma. E-mail: alyne.pimentac@outlook.com

* Graduada do curso de Enfermagem do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: saha3247@hotmail.com

** Docente do curso de farmácia da Universidade Ceuma e do curso de enfermagem do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), Mestre em Biologia Parasitária – UniCeuma. Doutor em Biotecnologia (UFMA). E-mail: sauloJFM@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Segundo Stringaro *et al.* (2018), os óleos essenciais são definidos como líquidos voláteis que podem ser extraídos de qualquer estrutura da planta aromática e essa extração é feita normalmente através da hidrodestilação, mas existem outros meios como o esmagamento, extração, hidrólise, fermentação e aeração. Os óleos essenciais são formados por terpenos, álcoois, aldeídos, ésteres e por componentes não voláteis que são produzidos por plantas aromáticas no metabolismo secundário como os hidrocarbonetos, esteróis, carotenóides, ceras, ácidos graxos, cumarinas e flavonoides. (JALALI-HERAVI, 2011).

A atividade biológica do óleo essencial está comumente ligada aos seus componentes, dessa forma, a ação sinérgica entre esses componentes tem que ser de tal maneira que não haja toxicidade quando for tratar alguma doença no ser humano. (SCALERANDI *et al.*, 2018).

Os fungos podem infectar todos os seres vivos, porém apenas 1% de todas as espécies existentes é responsável por causar infecções nos seres humanos e alguns causam infecções de importância clínica. (HARVEY, 2008).

Nos últimos anos houve um aumento de infecções fúngicas acometendo principalmente as pessoas imunodeprimidas ou aqueles que fazem uso do antibiótico e um dos principais fungos que acomete o ser humano é a *Candida albicans*, causando a candidíase, mas existem outros fungos causando infecções como a *Candida glabrata* e a *Candida krusei*. (AHMAD *et al.*, 2011).

Os fungos estão sendo objeto de estudo pela ocorrência da resistência dessa levedura aos antifúngicos padrões (AHMAD *et al.*, 2010; DUARTE *et al.*, 2005). Dessa forma, é necessário ser feita pesquisas com substâncias naturais que possuem atividade antifúngica para melhorar a eficácia do tratamento e proporcionar menor efeito adverso. (ZUZARTE *et al.*, 2012).

Tem-se buscado alternativas menos agressivas para combater determinados patógenos, fazendo a utilização de óleos essenciais de origem vegetal, que além de diminuir o uso de produtos químicos, reduz os riscos à saúde humana e faz a preservação do meio ambiente. (GOMES *et al.*, 2016).

O manjeriço (*Ocimum basilicum*) é uma planta medicinal aromática e condimentar da família Lamiaceae, possui uma elevada importância hortícola, ornamental e industrial, muito cultivada e consumida no Brasil e no mundo, originária da Índia, mais pode ser encontrada na América Central, Ásia Tropical, América do sul e África. (PINTO, 2017). O manjeriço também é conhecido como alfavaca, basilicão e erva-real, possuem ramificações, folhas ovais, coloração verde, flores brancas e caule ereto, pode chegar até 60 cm de altura, deve ser irrigada pelo menos uma vez ao dia, pela manhã ou pela tarde, as folhas devem ser colhidas antes da floração, pois a floração diminui o teor de óleo, suas folhas verdes e aromáticas podem ser utilizadas *in natura*, processada como condimento ou para extração do óleo vegetal. (PINTO, 2017).

Com relação ao clima, o manjeriço se adapta muito bem em climas secos e úmidos característicos do Maranhão, ele necessita de água e sol para o seu desenvolvimento, apresentam ciclo anual ou perene e é muito utilizado como condimentos, temperos, aromáticos e na produção de chás por possuir atividade antinflamatória, diurética, sudorífera e cicatrizante. (FAVORITO *et al.*, 2011).

As folhas do manjeriço possuem vitaminas A, C e do complexo B, cálcio, ferro e fósforo. As folhas desta espécie possuem como principais metabólitos secundários, taninos, flavonoides, saponinas, cânfora e óleo essencial (MATOS, 2000), sendo influenciados positivamente ou negativamente por fatores intrínsecos como variabilidade biológica e o

estágio de desenvolvimento e extrínsecos como interferências edafoclimáticas, sazonalidade, pragas e solo. (SIMÕES *et al.*, 2017, p. 83).

Segundo Aquino *et al.* (2010), o óleo essencial de manjeriço possui 13 compostos, sendo os mais abundantes o Linalol (71,88%) e o Geraniol (13,66%). O Linalol é um álcool monoterpêno que possui efeito antifúngico contra *Candida albicans* (ALVIANO *et al.*, 2005). O Geraniol é também um álcool monoterpênico, acíclico, possui atividade contra a *Candida albicans*, pois destrói sua membrana celular interferindo na síntese de ergosterol e inibe a PM-ATPase. (SHARMA, 2016).

Dessa forma, com o aumento da resistência fúngica aos antifúngicos padrões e com sua limitação e muitas das vezes ineficácia deles, vê-se a necessidade de antifúngicos mais eficazes e seguros.

Diante disto, objetivou-se investigar em bases de dados a atividade antifúngica do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço).

2 MÉTODOS

2.1 Tipo de estudo

Trata-se de um estudo descritivo com revisão em literatura sobre a atividade antifúngica do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço).

2.2 Critérios para Levantamento de Artigos

Para o levantamento dos artigos na literatura, realizou-se uma busca nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe Ciências da Saúde (LILACS) e PubMed.

Foram utilizados para busca dos artigos no LILACS e PubMed os seguintes descritores: “Óleo essencial”, “*Ocimum basilicum*” e “Antifúngica”, utilizando o operador AND. Os critérios de inclusão definidos para seleção dos artigos foram: artigos na língua portuguesa e inglesa, artigos na íntegra que retratassem a temática da revisão integrativa, artigos que tratassem apenas de fungos patogênicos em seres humanos, artigos publicados e indexados nos últimos 10 anos, foram excluídos aqueles que não retratavam sobre o assunto da revisão.

3 RESULTADOS

Ao total, foram encontrados 17 trabalhos de acordo com os critérios adotados na metodologia. No entanto, destes 17 trabalhos, apenas 10 trabalhos traziam resultados sobre a importância do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) na atividade antifúngica. Os demais, apesar de trazerem informações relevantes, fugiram do escopo do trabalho, uma vez que abordou outros aspectos, como: atividade antibacteriana e fungos não patogênicos nos seres humanos.

Quadro 1 – Total de artigos selecionados segundo as bases de dados

BASE DE DADOS	ARTIGOS RECUPERADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
LILACS	2	2
PubMed	15	8

Fonte: Os autores

Os detalhes dos 10 artigos selecionados estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos utilizados nesta revisão integrativa

Procedência	Título do Trabalho	Autores	Periódico	Tipo de Estudo	Considerações relevantes do trabalho
LILACS	Screening da Atividade Antifúngica de Óleos Essenciais Sobre <i>Candida Albicans</i> .	Almeida, L.F.D.; Cavalcanti Y.W.; Viana, W.P.; Lima, E.O.	Rev. Bras. De Ciências da Saúde, v.14, n. 4, p.51-56 2011.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço tem uma potente atividade antifúngica contra cepas de <i>Candida albicans</i> .
PubMed	Óleo essencial de <i>Ocimum basilicum</i> (Omani Basil): A colheita do deserto.	Al-Maskri, A.Y.; Harif, M.A.; Al-Maskari, M.Y.; Abraham, A.S.; Al-Asbahi, J.N.; Al-Manteri, O.	Comunicações de produtos naturais, vol. 6 (10) 2011.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço amanense apresentou grande atividade antifúngica contra <i>Aspergillus fumigates</i> . Esse fungo causa uma doença pulmonar nos seres humanos chamada Aspergilose.
PubMed	Diversidade química e biológica em quatorze seleções de quatro espécies de <i>Ocimum</i> .	Rajeswara Rao, B.R; Kathari, S.B.; Rajput, D.K.; Patel, R.P.; Darokar, M.P.	Comunicações de produtos naturais, vol. 6 (11) 2011.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de <i>Ocimum basilicum</i> possui atividade antifúngica contra os seguintes fungos: <i>Aspergillus niger</i> , <i>Aspergillus fumigates</i> , <i>Candida albicans</i> e <i>Trichophyton mentagrophytes</i> .
LILACS	Atividade antifúngica de óleos essenciais frente a amostras clínicas de <i>Candida albicans</i> isoladas de pacientes HIV positivos.	Almeida, L.F.D., Cavalcanti Y.W., Castro, R.D., Lima, E.O.	Rev. Bras. Pl. Med., Botucatu, v.14, n.4, p. 649-655, 2012.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço teve ausência de atividade antifúngica contra a <i>Candida albicans</i> , mas deve-se ressaltar suas características antioxidantes, moduladoras da síntese do colesterol e antibacterianas.
PubMed	Atividade in vitro de óleos essenciais extraídos de condimentos contra resistente ao fluconazol e sensível a <i>Candida glabrata</i> .	Soares, I.H.; Loreto, E.S.; Rossato, L.; Maro, D.N.; Venturini, T.P.; Baldissera, F.; Santurio I.M.; Alves S.H.	Jornal de Micologia Médica 2015.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço não possui atividade antifúngica nas devidas concentrações.
PubMed	Composição química e atividade antifúngica de <i>Ocimum Basilicum L.</i> Óleo essencial.	El-Soud N.H.A.; Deabes, M.; El-Kassem L.A.; Khalil, M.	Jornal Macedônio de acesso aberto de Ciências Médicas. 15 de setembro de	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço possui atividade antifúngica e tem grande potencial para tratar infecções micóticas, além disso pode atuar

			2015; 3 (3): 374-379.		como conservante contra o crescimento de <i>A. flavus</i> e aflatoxina B1.
PubMed	Efeito invitro de óleos essenciais selecionados no crescimento e produção de micotoxinas de espécies de <i>Aspergillus</i> .	Cisarova, M.; Tancinova, D.; Medo, I.; Kacaniová, M.	Revista de Ciência e Saúde Ambiental, parte B. 2016, vol.0, 10°, 1-7.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço obteve maior atividade contra o fungo <i>Aspergillus parasiticus</i> .
PubMed	Efeito sinérgico do óleo essencial de <i>Ocimum basilicum</i> contra fungos e suas associações com antifúngicos padrões são muito mais potentes.	Cardoso, N.R.; Alviano, C.S.; Blank, A.F.; Romanos, M.T.V.; Fonseca, B.B.; Rozental, S.; Rodrigues, I.A.; Alviano, D.S.	Medicina complementar e alternativa baseada em evidências v. 2016.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço é eficaz contra fungos e sua associação com os antifúngicos padrões são muito mais potentes.
PubMed	Atividade anti-criptocócica do extrato bruto de etanol e fração hexana de <i>Ocimum basilicum</i> var. Mria bonita: mecanismos de ação e sinergismo com anfotericina B e óleo essencial de <i>Ocimum basilicum</i> .	Cardoso, N.N.R.; Alviano, C.S.; Branco, A.F.; Blank, M.F.A.; Romanos, M.T.V.; Cunha, M.M.L.; Silva, A.I.R.; Alviano, D.S.	Biologia Farmacêutica, 2017, vol.55, Nº 1, 1380-1388.	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	A inibição do ergosterol e da pigmentação, a redução do tamanho da cápsula do <i>C. neoformans</i> e o sinergismo com anfotericina B mostram a eficácia do O.E. de manjeriço e sua associação com os antifúngicos padrões é útil.
PubMed	Atividade antimicrobiana de cinco óleos essenciais contra bactérias e fungos responsáveis pela infecção do trato urinário.	Ebani, V.V.; Nardoni, S.; Bertelloni, F.; Pistelli, L.; Manciante, F.	Moléculas. 2018 jul; 23 (7): 1668. 2018	Qualitativo-quantitativo, descritivo e exploratório.	O óleo essencial de manjeriço apresenta quantidades moderadas de eugenol e compartilha com o timol a capacidade de danificar a membrana celular da <i>Candida albicans</i> . Este óleo essencial se mostrou eficaz contra levedeiras.

Fonte: Os autores

4 REVISÃO INTEGRATIVA

A utilização do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) contra fungos patogênicos é de grande importância por possuir atividade inibitória, podendo substituir ou se associar aos antifúngicos padrões, aumentando sua eficácia e segurança. De acordo com os artigos é possível observar algumas convergências e divergências de pensamentos entre os autores.

Alguns autores discutem que a atividade antifúngica do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) provem quando a quitina penetra na parede das hifas esvaziando-as, prejudicando a lipoproteína da membrana citoplasmática, promovendo o extravasamento desse citoplasma. (ZAMBONE *et al.*, 1996; CACCIONI; GUIZZARDI, 1994; SANTOS *et al.*, 2013).

O óleo essencial possui características lipofílicas e isso caracteriza sua atividade antifúngica (BAKKALI *et al.* 2008). A hidrofobicidade do óleo faz com que haja uma interação do mesmo com os lipídios da membrana celular do patógeno, dessa forma interferindo na sua permeabilidade e provocando alterações na sua estrutura. (COSTA *et al.* 2011).

Segundo ALMEIDA *et al.* (2011), o óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) tem uma potente atividade antifúngica contra cepas de *Candida albicans*. O óleo essencial apresenta quantidades moderadas de eugenol que em conjunto com o timol tem capacidade de danificar a membrana celular da *Candida albicans*. (EBANI *et al.*, 2018).

Segundo os estudos de BARBARO (2009), que avaliou a atividade antifúngica do óleo essencial de manjeriço em meio sólido, frente a espécie de *Candida albicans* de referência (ATCC10231, 42272, 421888) apresentaram valores de halos de inibição de 30, 50 e 33 mm, dessa forma concluindo que esse óleo tem um potente poder antifúngico.

Este óleo essencial resultou ativo contra parte das leveduras *Candida famata* e *Candida albicans* e foi considerado um dos mais ativos na atividade antifúngica, pode ser usado como tratamento alternativo contra o fungo, dessa forma possuindo baixa toxicidade, a sua atividade antifúngica foi determinada pela concentração inibitória mínima (MIC) onde é avaliado pelo método da microdiluição em caldo, observando-se qual a menor concentração que invalidou completamente o crescimento do microrganismo. (BRAGA *et al.*, 2007).

Segundo Cardoso *et al.* (2016, 2017), o óleo essencial de manjeriço possui eficácia contra fungos, pois inibiu a síntese do ergosterol, da pigmentação, reduziu o tamanho da cápsula do *Cryptococcus neoformans* em 16,94%, sendo que a cápsula é seu principal fator de virulência e a mesma acaba alterando a suscetibilidade das drogas e teve sinergismo com anfotericina B. Segundo Waller (2017) e Mohr (2017), a família Lamiaceae possui grande atividade antifúngica em comparação aos antifúngicos padrões, sendo eles: cetoconazol, fluconazol e anfotericina.

O óleo essencial de manjeriço apresentou grande atividade antifúngica contra *Aspergillus fumigates*, esse fungo é conhecido por causar deterioração nas frutas e vegetais, mas além disso ele causa uma doença pulmonar nos seres humanos chamada aspergilose, devido a inalação da grande quantidade de esporos. (AL-MASKRI *et al.*, 2011).

O *Aspergillus flavus* é um fungo que produz no seu metabolismo secundário aflatoxinas que são causadores de diversas doenças nos seres humanos que varia de hipersensibilidade a infecções invasivas. O óleo essencial de manjeriço foi eficaz contra o crescimento micelial do *Aspergillus flavus* e contra a produção de aflatoxina B1. (EL-SOUD *et al.*, 2015).

Segundo os estudos Almeida *et al.* (2012), o óleo essencial de manjeriço teve ausência da atividade antifúngica, pois sua atividade depende da presença de alguns constituintes no óleo, é importante lembrar que os componentes químicos da planta dependem de diversos fatores externos, mas deve-se ressaltar as suas características antioxidantes,

moduladoras da síntese de colesterol (BRAVO *et al.*, 2008) e antimicrobianas frente a *Staphylococcus aureus*, *Escherichia coli* e *Aspergillus niger*. (HUSSAIN *et al.*, 2008).

A atividade antifúngica do óleo essencial depende da qualidade e quantidade dos componentes ativos presentes e de diversos fatores, como a sazonalidade, solo, época e horário da colheita, forma de extração, transporte e armazenamento do mesmo. (DUBEY, 2004; ROHLOFF, 2005). Um exemplo é o linalol que é um composto presente no óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) com atividade antifúngica e sua quantidade é influenciada devido a temperatura e secagem das folhas. (SOARES *et al.*, 2007).

A utilização do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) contra fungos patogênicos é de grande importância por possuir atividade inibitória, podendo substituir ou se associar aos antifúngicos padrões, aumentando sua eficácia e segurança. De acordo com os artigos é possível observar algumas convergências e divergências de pensamentos entre os autores.

Alguns autores discutem que a atividade antifúngica do óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) provem quando a quitina penetra na parede das hifas esvaziando-as, prejudicando a lipoproteína da membrana citoplasmática, promovendo o extravasamento desse citoplasma. (ZAMBONE *et al.*, 1996; CACCIONI; GUIZZARDI, 1994; SANTOS *et al.* 2013).

O óleo essencial possui características lipofílicas e isso caracteriza sua atividade antifúngica. (BAKKALI *et al.*, 2008). A hidrofobicidade do óleo faz com que haja uma interação do mesmo com os lipídios da membrana celular do patógeno, dessa forma interferindo na sua permeabilidade e provocando alterações na sua estrutura. (COSTA *et al.*, 2011).

Segundo Almeida *et al.*, (2011), o óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) tem uma potente atividade antifúngica contra cepas de *Candida albicans*. O óleo essencial apresenta quantidades moderadas de eugenol que em conjunto com o timol tem capacidade de danificar a membrana celular da *Candida albicans*. (EBANI *et al.*, 2018).

Segundo os estudos de Barbaro (2009), que avaliou a atividade antifúngica do óleo essencial de manjeriço em meio sólido, frente a espécie de *Candida albicans* de referência (ATCC10231, 42272, 421888) apresentaram valores de halos de inibição de 30, 50 e 33 mm, dessa forma concluindo que esse óleo tem um potente poder antifúngico.

Este óleo essencial resultou ativo contra parte das leveduras *Candida famata* e *Candida albicans* e foi considerado um dos mais ativos na atividade antifúngica, pode ser usado como tratamento alternativo contra o fungo, dessa forma possuindo baixa toxicidade, a sua atividade antifúngica foi determinada pela concentração inibitória mínima (MIC) onde é avaliado pelo método da microdiluição em caldo, observando-se qual a menor concentração que invalidou completamente o crescimento do microrganismo. (BRAGA *et al.*, 2007).

Segundo CARDOSO *et al.* (2016, 2017), o óleo essencial de manjeriço possui eficácia contra fungos, pois inibiu a síntese do ergosterol, da pigmentação, reduziu o tamanho da cápsula do *Cryptococcus neoformans* em 16,94%, sendo que a cápsula é seu principal fator de virulência e a mesma acaba alterando a suscetibilidade das drogas e teve sinergismo com anfotericina B. Segundo Waller (2017) e Mohr (2017), a família Lamiaceae possui grande atividade antifúngica em comparação aos antifúngicos padrões, sendo eles: cetoconazol, fluconazol e anfotericina.

O óleo essencial de manjeriço apresentou grande atividade antifúngica contra *Aspergillus fumigates*, esse fungo é conhecido por causar deterioração nas frutas e vegetais, mas além disso ele causa uma doença pulmonar nos seres humanos chamada aspergilose, devido a inalação da grande quantidade de esporos. (AL-MASKRI *et al.*, 2011).

O *Aspergillus flavus* é um fungo que produz no seu metabolismo secundário aflatoxinas que são causadores de diversas doenças nos seres humanos que varia de hipersensibilidade a infecções invasivas. O óleo essencial de manjeriço foi eficaz contra o

crescimento miceliar do *Aspergillus flavus* e contra a produção de aflatoxina B1. (EL-SOUD *et al.*, 2015).

Segundo os estudos Almeida *et al.* (2012), o óleo essencial de manjeriço teve ausência da atividade antifúngica, pois sua atividade depende da presença de alguns constituintes no óleo, é importante lembrar que os componentes químicos da planta dependem de diversos fatores externos, mas deve-se ressaltar as suas características antioxidantes, moduladoras da síntese de colesterol (BRAVO *et al.*, 2008) e antimicrobianas frente a *Staphylococcus aureus*, *Escherichia coli* e *Aspergillus niger*. (HUSSAIN *et al.*, 2008).

A atividade antifúngica do óleo essencial depende da qualidade e quantidade dos componentes ativos presentes e de diversos fatores, como a sazonalidade, solo, época e horário da colheita, forma de extração, transporte e armazenamento do mesmo. (DUBEY, 2004; ROHLOFF, 2005). Um exemplo é o linalol que é um composto presente no óleo essencial de *Ocimum basilicum* (manjeriço) com atividade antifúngica e sua quantidade é influenciada devido a temperatura e secagem das folhas. (SOARES *et al.*, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve a intenção de estimular discussões sobre a importância do óleo essencial de manjeriço na atividade antifúngica. Com base nas avaliações dos artigos selecionados, o óleo essencial de manjeriço demonstrou uma boa atividade antifúngica, antibacteriana, moduladora da síntese do colesterol e antioxidante. Dessa forma, o óleo essencial de manjeriço tem um potencial terapêutico sendo uma alternativa para o tratamento de diversas doenças fúngicas, entretanto, novos estudos experimentais precisam ser desenvolvidos com esse óleo para comprovar sua eficácia e mecanismos biológicos.

REFERÊNCIAS

AHMAD, A. *et al.* Evolution of ergosterol biosynthesis inhibitors as fungicidal against *Candida*. **Microbial Pathogenesis**, v. 48, p. 35-41, 2010.

AHMAD, A.; KHAN, A.; AKHTAR, F.; YOUSUF, S.; XESS, I.; KHAN, L. A.; MANZOOR, N. Fungicidal activity of thymol and carvacrol by disrupting ergosterol biosynthesis and membrane integrity against *Candida*. **Eur. J. Clin. Microbiol. Infect. Dis.** 30, p. 41-50, 2011. [CrossRef] [PubMed]

AL-MASKRI, A. Y. *et al.* Essential oil from *Ocimum basilicum* (Omani basil): a desert crop. **Natural Product Communications**, v. 6, n. 10, p. 1487-1490, 2011.

ALMEIDA, L. de F. D. de *et al.* Screening da Atividade Antifúngica de Óleos Essenciais sobre *Candida Albicans*. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 14, p. 51-56, 2011.

ALVIANO, W. S. *et al.* Antimicrobial activity of *Croton cajucara* Benth linalool-rich essential oil on artificial biofilms and planktonic microorganisms. **Molecular Oral Microbiology**, v. 20, n. 2, p. 101-105, 2005.

AQUINO, *et al.* Atividade antimicrobiana dos óleos essenciais de erva-cidreira e manjeriço frente a bactérias de carnes bovinas. **Alim. Nutr.**, Araraquara, v. 21, n. 4, p. 529-535,

out./dez. 2010.

BAKKALI, F.; AVERBECK, S.; AVERBECK, D.; IDAOMAR, M. Biological effects of essential oils – A review. **Food and Chemical Toxicology**, v. 46, p. 446-475, 2008.

BARBARO, N. R.; STELATO, M. M. Atividade anti-candida de óleos essenciais de plantas utilizadas na culinária. **Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUCCampinas**. 2009. Disponível em: http://74.125.155.132/scholar?q=cache:EpDV30lvwRsJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=2000. Acesso em: 20 set. 2019.

BRAGA, P. C.; SASSO, M. D.; CULICI, M.; ALFIERI, M. Eugenol and thymol, alone or in combination, induce morphological alterations in the envelope of *Candida albicans*. **Fitoterapia**, v. 78, p. 396-400, 2007. [CrossRef] [PubMed]

BRAVO, E. *et al.* *Ocimum basilicum* ethanolic extract decreases cholesterol synthesis and lipid accumulation in human macrophages. **Fitoterapia**, v. 79, n. 7-8, p. 515-23, 2008.

CACCIONI, D. R. L.; GUIZZARDI, M. Inhibition of germination and growth of fruit and vegetable postharvest pathogenic fungi by essential oil components. **Journal of Essential Oil Research**, Camberra, v. 6, p. 173-9, 1994.

CARDOSO, N. N. R. *et al.* Synergism Effect of the Essential Oil from *Ocimum basilicum* var. Maria Bonita and Its Major Components with Fluconazole and Its Influence on Ergosterol Biosynthesis. **Evidence-based Complementary and Alternative Medicine**, p. 12, 2016.

CARDOSO, N. N. R. *et al.* Anti-cryptococcal activity of ethanol crude extract and hexane fraction from *Ocimum basilicum* var. Maria bonita: Mechanisms of action and synergism with amphotericin B and *Ocimum basilicum* essential oil. **Pharmaceutical Biology**, v. 55, n. 1, p. 1380–1388, 2017.

CAVALCANTI, ALMEIDA, & P. Atividade antifúngica de óleos essenciais frente à *Candida albicans* isoladas de pacientes HIV positivos. Atividade antifúngica de óleos essenciais frente à *Candida albicans* isoladas de pacientes HIV positivos. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 14, n. 4, p. 649–655, 2012.

CÍSAROVÁ, M. *et al.* The in vitro effect of selected essential oils on the growth and mycotoxin production of *Aspergillus* species. **Journal of Environmental Science and Health - Part B Pesticides, Food Contaminants, and Agricultural Wastes**, v. 0, n. 10, p. 668–674, 2016.

COSTA, A. R. T.; AMARAL, M. F. Z. J.; MARTINS, P. M.; PAULA, J. A. M.; FIUZA, T. S.; RESVENZOL, L. M. F.; PAULA, J. R.; BARA, M. T. F. Ação do óleo essencial de *Syzygium aromaticum* (L.) Merr. & L.M. Perry sobre as hifas de alguns fungos fitopatogênicos. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 13, n. 2, p. 240-245, 2011.

DUARTE, M. C. *et al.* Anti-*Candida* activity of brazilian medicinal plants. **Journal of Ethnopharmacology**, v. 97, p. 305-311, 2005.

DUBEY, N. K.; KUMAR, R.; TRIPATHI, P. Global promotion of herbal medicine:

India's opportunity. **Curr Sci**, v. 86, p. 37-41, 2004.

EBANI, V. V. et al. Antimicrobial Activity of Five Essential Oils against Bacteria and Fungi Responsible for Urinary Tract Infections. **Molecules**, 2018.

EL-SOUD, N. H. A. et al. Chemical Composition and Antifungal Activity of *Ocimum basilicum* L. **Essential Oil**. v. 3, n. 3, p. 374–379, 2015.

FAVORITO, P. A. *et al.* Características produtivas do manjeriço (*Ocimum basilicum* L.) em função do espaçamento entre plantas e entre linhas. **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, n. SPECIAL ISSUE, p. 582–586, 2011.

GOMES, R. S. S. *et al.* Eficiência de óleos essenciais na qualidade sanitária e fisiológica em sementes de feijão-fava (*Phaseolus lunatus* L.). **Revista Brasileira de Plantas Mediciniais**, v. 18, n. 1, p. 279–287, 2016

HARVEY, R. A.; CHAMPE, P. C.; FISHER, B. D. **Microbiologia ilustrada**. 2. ed. Porto Alegre, 2008.

HUSSAIN, A. I. *et al.* Chemical composition, antioxidant and antimicrobial activities of basil (*Ocimum basilicum*) essential oils depends on seasonal variations. **Food Chemistry**, v. 108, n. 1, p. 986-95, 2008.

JALALI-HERAVI, M.; PARASTAR, H. **Recent trends in application of multivariate curve resolution approaches for improving gas chromatography–mass spectrometry analysis of essential oils**. *Talanta*, v. 85, no. 2, p. 835-849, 2011.

MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais - guia de seleção e emprego de plantas usadas em fitoterapia no Nordeste do Brasil**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2000. 344p.

MOHR, F.; LERMEN, C.; GAZIM, Z.; GONÇALVES, J. Alberton O. Antifungal activity, yield, and composition of *Ocimum gratissimum* essential oil. **Genetics and Molecular Research**, v. 1, n. 16, p. 1-10, 2017. Doi: 10.4238/gmr16019542.

PINTO, J. A. O. **Influência da época de plantio na produção de cultivares e híbridos de manjeriço**. p. 41, 2017.

RAO, B. R. R. et al. **Natural Product Communications**, v. 6, n. 11, p. 1705-1710, 2011.

ROHLOFF, J.; DRAGLAND, S. MORDAL, R. IVERSEN, T. H. Effect of harvest time and drying method on biomass production, essential oil yield and quality of peppermint (*Mentha piperita* L.). **J Agric Food Chem**, n. 53, p. 4143-4148, 2005.

SANTOS, G. R. dos *et al.* Efeito de óleos essenciais de plantas medicinais sobre a helmintosporiose do capim Tanzânia. **Revista Ciência Agronômica**, v. 44, n. 3, p. 587-593, 2013.

SCALERANDI, E.; FLORES, G.A.; PALACIO, M.; Understanding Synergistic Toxicity of Terpenes as Insecticides: Contribution of Metabolic Detoxification in *Musca domestica*. **Front Plant Sci**. 2018; 9: 1579. Published online 2018 Oct 30. Doi:

[10.3389/fpls.2018.01579].

SHARMA, Y.; KHAN, L. A.; MANZOOR, N. Anti-Candida activity of geraniol involves disruption of cell membrane integrity and function. **Journal de Mycologie Medicale**, v. 26, n. 3, p. 244-254, 2016.

SIMÕES, C.M.O et al. **Farmacognosia: do produto natural ao medicamento**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SOARES, Rilvaynia Dantas *et al.* Influência da temperatura e velocidade do ar na secagem de manjeriço (*Ocimum basilicum* L.) com relação aos teores de óleos essenciais e de linalol. **Ciência e Agrotecnologia**, v. 31, n. 4, p. 1108-1113, 2007.

SOARES, I. H. *et al.* In vitro activity of essential oils extracted from condiments against fluconazole-resistant and -sensitive *Candida glabrata*. **Journal de Mycologie Medicale**, p. 1–5, 2015.

STRINGARO, A.; COLONE, M.; ANGIOLELLA, L.; Antioxidant, Antifungal, Antibiofilm, and Cytotoxic Activities of *Mentha* spp. **Essential Oils. Open Access Medicines**, v. 5, n.4, 112, 2018. Doi:10.3390/medicines5040112.

WALLER S. B.; CLEFF, M. B.; SERRA, E. F. *et al.* Plants from Lamiaceae family as source of antifungal molecules in humane and veterinary medicine. **Microbial Pathogenesis**, v. 104, p. 232-237, 2017. Doi: 10.1016/j.micpath.2017.01.050. - DOI - PubMed

ZAMBONELLI, A.; AULERIO, A. Z.; BIANCHI, A.; ALBASINI, A. Effects of essential oils on phytopathogenic fungi in vitro. **Journal of Phytopathology**, Berlim. v.144, p.491-494, 1996.

ZUZARTE, M. *et al.* Antifungal activity of phenolic-rich *Lavandula multifida* L. essential oil. **European Journal of Clinical Microbiology & Infectious Diseases**, v. 31, p. 1359-1366, 2012.

ATUAÇÃO DE ENFERMAGEM NO PLANEJAMENTO FAMILIAR

NURSING PERFORMANCE IN FAMILY PLANNING

Andrea Raquel da Conceição Rabelo*
Joseane da Silva Lopes*
Josias Fernandes Sousa de Oliveira*
Paula Fernanda Sousa de Oliveira*
Talita de Sousa Melo e Sousa*
Thaynara Fernandes dos Santos*
Fernanda Italiano Alves Benicio Sousa**
Juliana Paiva Dias Coelho***

RESUMO

O Planejamento Familiar (PF) consiste em um conjunto de ações que oferecem recursos para auxiliar na concepção e anticoncepção, visando garantir o direito sexual e reprodutivo de cada indivíduo em escolher livremente ter ou não filhos. Cabe aos enfermeiros que trabalham na atenção básica, diretamente com a prática do planejamento familiar, empenhar-se em informar aos usuários sobre todas as alternativas possíveis e disponíveis de anticoncepção, participando ativamente da escolha do método escolhido pelo paciente, por meio de ações educativas, aconselhamento e atividades clínicas. Os métodos contraceptivos são maneiras, medicamentos, objetos e cirurgias usadas pelas pessoas para evitar a gravidez. Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, tendo como finalidade conhecer as orientações de enfermagem no uso adequado dos métodos contraceptivos. De acordo com a avaliação dos dados percebe-se que a atividade sexual iniciando cada vez mais cedo, é imprescindível que haja informação sobre os métodos contraceptivos de forma que podemos perceber que estes, com o avanço da ciência, encontram-se mais modernos, práticos, acessíveis e eficazes. Desse modo, o casal pode escolher o método mais conveniente. As orientações de enfermagem, são realizadas no contexto do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, no qual o enfermeiro deverá ser capaz de dar orientação, nos casos indicados, sobre o uso de cada método; implementação de técnicas; acompanhamento periódico da mulher de acordo com a técnica ou método utilizado, como ainda, esclarecimento, orientação e implementação de métodos que possam ser utilizados pelo parceiro para evitar a concepção.

Palavras-chave: Planejamento familiar. Métodos contraceptivos. Orientações de Enfermagem.

ABSTRACT

Family Planning (FP) consists of a set of actions that offer resources to assist in conception and contraception, aiming to guarantee the sexual and reproductive right of each individual to freely choose to have children or not. It is up to nurses working in primary care, directly with the practice of family planning, to endeavor to inform users about all possible and available contraceptive alternatives, actively participating in the choice of the method chosen by the patient through educational actions, counseling and clinical activities. Contraceptive methods are ways, medicines, objects and surgeries used by people to prevent pregnancy. This is a descriptive and exploratory bibliographic study with a qualitative approach, aiming to know the nursing guidelines on the appropriate use of contraceptive methods. According to the evaluation of the data it is clear that sexual activity starting earlier and earlier, it is essential to have information on contraceptive methods so that we can see that these, with the advancement of science, are more modern, practical, affordable and effective. In this way, the couple can choose the most convenient method. Nursing guidelines are carried out in the context of the Comprehensive Women's Health Care Program, in which nurses should be able to provide guidance, in the indicated cases, on the use of each method; implementation of techniques; periodic follow-up of the woman according to the technique or

* Discentes do Curso de Enfermagem do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) – MA.

** Orientadora, Docente do Curso de Enfermagem do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) – MA, Especialista na área de Gineco-Obstetrícia; Mestre em Biologia Parasitária. E-mail: nandaitaliano@hotmail.com

***Graduada em enfermagem.

method used, as well as clarification, guidance and implementation of methods that can be used by the partner to avoid conception.

Keyword: Family planning. Contraceptive methods. Nursing guidelines.

1 INTRODUÇÃO

Planejamento familiar é o ato consciente de planejar o nascimento dos filhos, tanto em relação ao número desejado, quanto à ocasião mais apropriada para tê-los, não é apenas uma alternativa de ter ou não filhos, mas um conjunto de medidas que visam o direito humano fundamental de decidir sobre o número e o espaçamento de seus filhos, oferecendo às famílias toda a orientação, assistência e condições para controlar sua fecundidade, conscientemente. (BRASIL, 2012).

Os métodos contraceptivos são maneiras, medicamentos, objetos e cirurgias usadas pelas pessoas para evitar a gravidez. Existem métodos femininos e masculinos. Existem métodos considerados reversíveis, que são aqueles em que a pessoa, após parar de usá-los, volta a ter a capacidade de engravidar. Existem métodos considerados irreversíveis, como a ligadura de trompas uterinas e a vasectomia, porque, após utilizá-los, é muito difícil a pessoa recuperar a capacidade de engravidar. (BRITO, M.B.; NOBRE, F.VIEIRA, C.S., 2011).

O Sistema Único de Saúde (SUS) oferece oito opções de métodos contraceptivos para que as mulheres possam escolher a maneira mais confortável de planejar quando, como e se terão filhos. O Ministério da Saúde reforçou sua política de planejamento familiar aumentando o acesso a vasectomias e laqueaduras, além da ampliação da distribuição de preservativos e outros métodos contraceptivos. As mulheres em idade fértil podem escolher entre os métodos: injetável mensal, injetável trimestral, minipílula, pílula combinada, diafragma, pílula anticoncepcional de emergência (ou pílula do dia seguinte), Dispositivo Intrauterino (DIU), além dos preservativos. (BRASIL, 2012)

O uso indiscriminado de anticoncepcionais tem se tornado cada vez mais comum, visto que são medicamentos de fácil acesso por não precisarem de prescrição médica para serem adquiridos. Além da existência de propagandas e opiniões que induzem e incentivam o seu consumo. É importante destacar, que a escolha do método contraceptivo deve ser feita de modo individual, pela usuária e pelo especialista ginecológico, visto que cada mulher tem suas particularidades, devendo haver o esclarecimento e conscientização da forma de utilização de cada método, possibilitando a efetividade no controle da maternidade. (BRANCO, 2009).

A sexualidade é tema que tem prioridade para os jovens, provoca debates, polêmicas e grande interesse. Informações equivocadas sobre sexualidade contribuem para a vulnerabilidade dos adolescentes frente às doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez precoce ou indesejada. Portanto, é na educação que se identifica um caminho para a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez precoce ou indesejada. (HATCHER, R. A., 2011).

Apesar das mudanças sociais e culturais que ocorreram nas últimas décadas em relação à sexualidade precoce, a prática sexual na adolescência e juventude ainda é considerada uma prática de risco, visto que é relacionada constantemente com as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada. Existem alguns fatores que favorecem tal risco, como: o início precoce da vida sexual, desconhecimento da nova fase do corpo, incapacidade de identificação do período fértil, a mudança constante de parceiros e o nível de escolaridade. (COELHO, 2012).

O enfermeiro tem um papel importante na promoção às práticas e comportamentos positivos que estão relacionados à saúde reprodutiva e sexual de cada paciente, atuando da

seguinte forma: detectar problemas de saúde precocemente, avaliar os problemas em relação à função ginecológica e reprodutiva, discutir as questões relacionadas à função sexual e a sexualidade; promover um ambiente aberto e sem julgamentos, transmitindo compreensão e sensibilidade, sendo essencial ao paciente para que ele fique à vontade em relatar seus problemas pessoais; reconhecer os sinais e sintomas do abuso, proporcionando um atendimento particular e individualizado; reconhecer as diferenças culturais e crenças, respeitar a orientação sexual e as suas preocupações. (LUPIÃO; OKAZAVI, 2011).

Nessa perspectiva questiona-se: Qual a atuação do profissional enfermeiro no planejamento familiar?

O planejamento familiar deve ser um elemento primordial na prevenção primária de saúde, que mediante estratégias individuais e coletivas utilizadas pelos profissionais de saúde orientam as pessoas que buscam tais serviços, oferecendo-lhes informações necessárias para a escolha e uso efetivo dos métodos contraceptivos que melhor se adaptem às condições atuais de saúde. (BRASIL, 2013).

Este, compreendido como o direito básico de cidadania e que deve ser tratado dentro do contexto dos direitos sexuais e reprodutivos, garantindo ao indivíduo a possibilidade de regular a fecundidade e decidir livre e responsavelmente por ter ou não filhos. Quando tê-los, ter acesso à informação, educação e serviços de planejamento familiar, exercer a sexualidade plena e realizar tratamento da infertilidade. (ALVARENGA; SCHOR, 2012).

O processo de escolha informado na regulação da fecundidade baseia-se nos princípios de proporcionar bem-estar às pessoas, quanto à sua autonomia, expectativas, necessidades e poder de decisão. (OSIS *et al.*, 2014).

Essa pesquisa justifica-se pela intenção de demonstrar o papel fundamental do profissional enfermeiro na eficácia da utilização dos métodos anticoncepcionais servindo de instrumento para a conscientização e disseminador de informação às mulheres. O enfermeiro tem grande responsabilidade no que tange ao planejamento familiar utilizando-se de métodos para melhor transmitir este conhecimento a homens e mulheres interessados em ter um futuro social digno e melhor diante da formação de uma família.

Essa pesquisa teve como objetivo geral conhecer a atuação do profissional enfermeiro no planejamento familiar.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e exploratório e com abordagem qualitativa. A revisão da literatura foi feita através dos artigos disponíveis em dados eletrônicos publicados no período de 2008 a 2018. A coleta de dados foi realizada no período de março a junho de 2019. Os artigos foram identificados, a partir das seguintes palavras chave: Planejamento Familiar, Métodos Contraceptivos e Orientações de Enfermagem.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter descritivo e exploratório e abordagem qualitativa onde, para a efetivação desse estudo, utilizou-se uma sequência de etapas que permitiram alcançar o objetivo propostos. Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico no período de 2008 a 2018 através de busca eletrônica na base de dados BIREME (Biblioteca Virtual em Saúde) e SCIELO (Scientific Electronic Library Online). A coleta de dados foi realizada no período de março a junho de 2019.

Como critérios de inclusão optou-se por artigos em português, disponíveis na íntegra e de forma gratuita. Como critérios de exclusão, retirou-se da pesquisa artigos que, após sua leitura na íntegra, observou-se que estes não contemplavam o objetivo da pesquisa. Durante a coleta dos dados, os artigos foram analisados inicialmente pelo seu resumo e posteriormente

pela sua integralidade. Os dados levantados foram organizados a partir dos seguintes descritores: Planejamento Familiar, Métodos Contraceptivos e Orientações de Enfermagem e, posteriormente, discutidos de acordo com o objetivo proposto pela pesquisa.

Após a análise detalhada dos artigos referentes a temática abordada, e baseado nos critérios de inclusão da pesquisa, foi selecionada uma amostra de 40 artigos, para serem discutidos nos resultados desta pesquisa. Em seguida, considerando os critérios de exclusão, finalizou-se a busca com 16 publicações

A presente pesquisa, por se tratar de revisão de literatura e não haver em nenhuma das fases de sua elaboração, pesquisa envolvendo seres humanos, não precisou atender as normas preconizadas pela Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, nem ser submetido a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo está pautado nos princípios éticos da Lei dos Direitos Autorais de n 9.610, que se refere o respeito dos direitos das publicações citadas. (GOLDIM, 2007).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A enfermagem no Planejamento Familiar

Para Fenotti (2015), a enfermagem é uma profissão que vincula ciência e arte, o conhecimento científico atribuído como ciência reúne elementos que validam o serviço nos moldes teóricos e práticos, detendo assim, a habilitação de realizar tarefas específicas, lógicas com comprometimentos, coerência e responsabilidade.

A assistência à saúde reprodutiva, é desenvolvida nos serviços de saúde, através de profissionais envolvidos no programa planejamento familiar, que em sua maioria são enfermeiros juntamente com uma equipe multidisciplinar (médico, psicólogo, assistente social, auxiliares e técnicos de enfermagem e agente comunitário). (COELHO, 2012).

Essas atividades devem ser desenvolvidas de forma integrada, tendo-se sempre em vista que toda consulta médica constitui-se numa oportunidade para a prática de ações educativas, que não devem se restringir apenas às atividades referentes à contracepção, mas sim abranger todos os aspectos integrais da mulher. (BRASIL, 2012).

O papel do enfermeiro na assistência à anticoncepção envolve três tipos de tarefas (QUADRO 1)

Quadro 1 – Tipos de tarefas realizadas pelos profissionais de saúde

ATIVIDADES EDUCATIVAS
ACONSELHAMENTO
ATIVIDADES CLINICAS

Fonte: Coelho, 2017

As atividades educativas são fundamentais para a qualidade da atenção prestada. Têm como objetivo oferecer às pessoas os conhecimentos necessários para a escolha livre e informada. Propicia a reflexão sobre os temas relacionados à sexualidade e à reprodução. (PIERRE, 2010).

Segundo Moura e Pedrosa (2007) as atividades educativas em saúde vêm sendo entendida de maneira ao fazer com que as pessoas mudem de comportamento com relação a sua saúde. É uma educação baseada em trocas de saberes fazem relação entre educação em

saúde e condição de vida que apontam a educação popular como uma forma de ajudar as pessoas a transformarem e resolverem suas dificuldades.

As atividades educativas devem ser desenvolvidas com o objetivo de oferecer às usuárias os conhecimentos necessários para a escolha e para a utilização do método anticoncepcional mais adequado, assim como propiciar o questionamento e a reflexão sobre os temas relacionados com a prática da anticoncepção, inclusive a sexualidade. As ações educativas devem ser preferencialmente realizadas em grupo, precedendo a primeira consulta, e devem ser sempre reforçadas pela ação educativa individual. (BRASIL, 2012).

As atividades educativas como parte do trabalho do enfermeiro podem ser realizadas nas consultas de enfermagem, nas salas de espera com grupos específicos, nas UBS em reuniões para a comunidade e nas escolas. Essa prática vislumbra possíveis transformações e para tanto, deve-se usar de estratégias pedagógicas para obter maior aproximação com as famílias e maior participação destas na construção do conhecimento em saúde. (COSTA; CRISPIM, 2010).

Segundo Fenotti (2015) a atuação dos profissionais de saúde na assistência em contracepção envolve, necessariamente, dois tipos de atividades: Educativas e Clínicas. Essas atividades devem ser desenvolvidas de forma integrada, tendo-se sempre em vista que toda consulta médica constitui-se numa oportunidade para a prática de ações educativas, que não devem se restringir apenas às atividades referentes à contracepção, mais sim abranger todos os aspectos de saúde integral da mulher.

Deve-se, ainda, promover a interação dos membros da equipe de saúde, de forma a permitir a participação dos diversos elementos em ambas as atividades, de acordo com o nível de responsabilidade requerido em cada situação. (BRASIL, 2012).

As atividades educativas devem ser desenvolvidas com o objetivo de oferecer à clientela os conhecimentos necessários para a escolha e posterior utilização do método anticoncepcional mais adequado, assim como propiciar o questionamento e reflexão sobre os temas relacionados com a prática da contracepção, inclusive a sexualidade. (OMS, 2007).

É importante que as ações educativas se desenvolvam em diferentes espaços, nas escolas, nas associações comunitárias, nos serviços de saúde, no domicílio, entre outros, buscando-se o envolvimento dos pais e familiares. (SANTOS; ARPINI, 2010).

As atividades educativas podem e devem ser desenvolvidas nos serviços de saúde e nos diversos espaços sociais existentes na comunidade. Deve-se promover a participação dos homens, adolescentes, adultos ou idosos, para promover cultura de responsabilidade compartilhada, não sobrecarregando as mulheres. (PIERRE, 2010).

O aconselhamento ajuda a cliente a escolher e utilizar métodos de planejamento familiar que sejam adequados a ela. As clientes são diferentes entre si, bem como as situações que vivem e as necessidades de ajuda que manifestam. O melhor aconselhamento é aquele que atende ao perfil do cliente individual e, para isso, é preciso ouvir com atenção a mulher, sendo este ato tão importante quanto fornecer informações corretas. (BRASIL, 2013).

O aconselhamento por sua vez é entendido como o processo de escuta ativa individualizada, ou seja, centrada no indivíduo. Pressupõe a ele ter capacidade de estabelecer uma relação de confiança entre os interlocutores visando o resgate dos recursos internos do indivíduo para que ele tenha a possibilidade de reconhecer-se como sujeito de sua própria saúde e transformação. (RAMOS, 2018).

O aconselhamento é uma escuta ativa, de forma a ouvir a usuária individualmente estabelecendo uma situação de confiança entre o enfermeiro e o paciente. Assim dessa forma torna-se possível o desenvolvimento de uma relação de confiança, condição básica para a realização dos procedimentos presentes no processo de aconselhamento. (SIMÕES, 2010).

De acordo com Moura e Pedrosa (2007) o aconselhamento é um diálogo baseado em uma relação de confiança entre o enfermeiro e o indivíduo ou casal que visa a proporcionar

à pessoa condições para que avalie suas próprias vulnerabilidades, tome decisões sobre ter ou não filhos e sobre os recursos a serem utilizados para concretizar suas escolhas, considerando o que seja mais adequado à sua realidade e à prática do sexo seguro.

Segundo Fenotti (2015), essa prática pressupõe:

- Acolhimento da demanda da pessoa ou casal, entendida como suas necessidades, curiosidades, dúvidas, preocupações, medos e angústias, relacionadas às questões de sexualidade, planejamento reprodutivo e prevenção das IST/HIV/Aids;
- Identificação do contexto de vida da pessoa ou do casal e suas ideias, desejos ou não desejos em relação a ter ou não ter filhos;
- Abordagem proativa com questionamentos sobre a atividade sexual;
- Avaliação de vulnerabilidades individual ou do casal, para a infecção pelo HIV e outras IST;
- Compreensão de que o sucesso a ser alcançado depende da ação conjunta e solidária dos profissionais de saúde com a pessoa ou o casal.

Desta forma, entende-se que os profissionais da saúde se tornam elementos fundamentais na concretização desses direitos, em relação a sua disponibilidade para conversar com os usuários sobre vida sexual, reprodutiva, aconselhamentos e maneiras de prevenção adequadas, levando em consideração o gênero, orientação sexual, idade e estilo de vida, a fim de promover o autocuidado e sua autonomia em relação à vida sexual e reprodutiva. Contribuindo na avaliação os riscos e condições de vulnerabilidade. Sem deixar de ressaltar informações sobre maneiras seguras de concepção. (BRASIL, 2013).

As atividades clínicas devem levar em conta a promoção, a proteção e a recuperação de sua saúde. De forma que a consulta deva conter anamnese, exame físico geral e ginecológico, fornecendo orientação do autoexame das mamas e levantamento de data da última colpocitologia oncótica para avaliar a necessidade de realização da coleta ou encaminhamento para tal, análise da escolha e prescrição do método anticoncepcional. (BRASIL, 2012).

De acordo com a Araújo (2014) é importante salientar que elas devem se inserir na perspectiva da atenção integral à saúde, evitando-se a fragmentação das ações.

As atividades clínicas devem incluir:

- Anamnese.
- Exame físico.
- Identificação das necessidades individuais e/ou do casal, incentivando a livre expressão dos sentimentos e dúvidas quanto à sexualidade e à saúde reprodutiva.
- Identificação de dificuldades quanto às relações sexuais ou de disfunção sexual.
- Ações de prevenção do câncer de próstata. Em homens com idade superior a 50 anos, recomenda-se a avaliação anual e realização de exames (Antígeno Prostático Específico – PSA e toque retal) para detecção precoce do câncer de próstata.
- Orientações para a prevenção do câncer de pênis, incluindo recomendações para o autoexame, principalmente para homens com idade acima de 50 anos.
- Ações de prevenção do câncer de colo de útero e de mama, com especial atenção para a orientação do autoexame das mamas e para a realização do exame preventivo do câncer de colo de útero.
- Identificação da data da última coleta do exame preventivo do câncer de colo de útero e avaliação da necessidade de realização de nova coleta, de acordo com o protocolo vigente.
- Atenção pré-natal e puerperal.
- Atenção à saúde da mulher no climatério/menopausa.
- Orientação para prevenção de DST/HIV/Aids, com incentivo à dupla proteção.
- Orientação para a escolha dos recursos à concepção ou à anticoncepção, incentivando a participação ativa na decisão individual ou do casal.

- Prescrição e oferta do método escolhido.
- Acompanhamento da pessoa ou do casal.

As consultas subsequentes ou consulta retorno visam um atendimento periódico e contínuo para revalidar a adequação do método em uso, bem como prevenir, identificar e tratar possíveis intercorrências. Devem ser bem elaboradas, feitas com cautela de forma constante de seis em seis meses, preferencialmente, para reavaliar a paciente e assistir sempre qualquer dúvida ou qualquer tipo de intercorrência. (PIERRE, 2010).

3.2 Atuação do enfermeiro no planejamento familiar

A assistência à saúde reprodutiva, é desenvolvida nos serviços de saúde, através de profissionais envolvidos no programa planejamento familiar, que em sua maioria são enfermeiros juntamente com uma equipe multidisciplinar (médico, psicólogo, assistente social, auxiliares e técnicos de enfermagem e agente comunitário). (MOURA; PEDROSA, 2007).

O enfermeiro então deve ter seus objetivos claros e dominar a teoria para que se sinta seguro ao desenvolver a interação com a família, adaptando sua linguagem de uma maneira na qual seja de fácil acesso e compreensão dos pacientes, fornecendo um atendimento ágil e adequado. (BRASIL, 2012).

A assistência em anticoncepção pressupõe a oferta de todas as alternativas de métodos anticoncepcionais aprovados pelo Ministério da Saúde, bem como o conhecimento de suas indicações, contraindicações e implicações de uso, garantindo à mulher, ao homem ou ao casal os elementos necessários para opção livre e consciente do método que a eles melhor adapte. (HATCHER, 2011).

A atuação do enfermeiro na assistência à anticoncepção envolve, necessariamente, as atividades educativas, aconselhamento e atividades clínicas. Essas atividades devem ser desenvolvidas de forma integrada, tendo-se sempre em vista que toda visita ao serviço de saúde constitui-se numa oportunidade para a prática de ações educativas que não devem se restringir apenas às atividades referentes à anticoncepção, no enfoque da dupla proteção, mas sim abranger todos os aspectos da saúde integral da mulher, do homem ou do casal. (MORAES; RODRIGUES; LOPES, 2014).

Assim, o planejamento familiar deve ser um elemento primordial na prevenção primária de saúde, que mediante estratégias individuais e coletivas utilizadas pelos profissionais de saúde, e principalmente, pelo enfermeiro, em prol de uma orientação às pessoas que buscam tais serviços, oferecendo-lhes informações necessárias para a escolha e uso efetivo dos métodos contraceptivos que melhor se adaptem às condições atuais de saúde. (BRASIL, 2013).

A atuação do enfermeiro, como de toda a equipe de saúde, tem as ações centradas na tríade promoção, prevenção e assistência, sendo as duas primeiras de maior relevância no processo de trabalho que vai ao encontro dos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde. As ações de promoção da saúde são consideradas de grande relevância, para coresponsabilidade e fortalecimento do vínculo na relação enfermeiro-adolescente. A promoção da saúde permeia transversalmente todas as políticas, programas e ações da saúde, com o desafio de constituir a integralidade e equidade. (ANACLETO *et al.*, 2010).

O trabalho do enfermeiro dentro de um programa de planejamento familiar vai além das orientações em grupos, podendo atuar em nível de orientação individual e na própria consulta avaliando inclusive se todo conteúdo pertinente ao método escolhido foi compreendido. Vale considerar que a consulta de enfermagem é uma atividade realizada exclusivamente pelo enfermeiro, possibilitando-o atuar de forma direta e independente com o cliente, proporcionando assistência sistematizada, identificando problemas de saúde,

planejando, prescrevendo, executando e avaliando cuidados passíveis de resolução pela enfermagem, realizando encaminhamentos necessários que contribuem para a promoção, proteção, recuperação e reabilitação da saúde. (ALVES; BRANDÃO, 2009).

Sabemos que o enfermeiro deve desenvolver assistência com qualidade, sendo necessária a sistematização da assistência de enfermagem, fazendo todas as etapas do processo, e para isso é necessário um bom diálogo entre o usuário e o enfermeiro, pois o paciente deve dar informações sobre o seu estado de saúde. (ANDRADE; SILVA, 2009).

Em se tratando de Planejamento Familiar, exige-se dos profissionais de saúde a atitude de empenhar-se em bem informar a clientela, para que a mesma tenha subsídios suficientes para conhecer e compreender as alternativas de contracepção disponíveis. O enfermeiro inserido no processo de trabalho em saúde deverá assumir essas atividades em PF como componente fundamental de sua função assistencial. (FENOTTI, 2015).

A assistência em contracepção, na Estratégia de Saúde da Família, pode ser realizada em atendimento individual ou coletivo. Os atendimentos individuais têm limitado poder de atendimento da demanda, ainda que sejam eficazes no processo de orientação, respeitando especificidades de cada indivíduo ou casal. Mas, como a ESF propõe a responsabilização por toda uma população adscrita, ações coletivas podem ter maior impacto. (OMS, 2007).

Para que ocorram melhoras na assistência em Planejamento Familiar nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), a capacitação para os profissionais (enfermeiros e técnicos) que compõe a equipe, o trabalho coletivo, e a organização de Protocolos são fatores primordiais. O fornecimento regular de métodos e a realização de ações educativas complementam sugestões, garantindo a informação para opção e o acesso dos usuários aos métodos contraceptivos. (PIERRE; CLOPIS, 2010).

Em nosso contexto assistencial não é ainda comum o reconhecimento e a valorização da educação nas práticas de saúde. Frequentemente, encontramos enfermeiros que não percebem que em suas ações está implícita uma ação educativa (mesmo que não tenha este propósito de forma consciente), enquanto outros reproduzem uma ação educativa vertical e despersonalizada, baseada numa compreensão restrita de saúde como ausência de doença e de educação como mera transmissão de informações. (ARAÚJO, 2014).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com atividade sexual iniciando cada vez mais cedo, é imprescindível que haja informação sobre o planejamento familiar e sobre os métodos contraceptivos de forma que podemos perceber que estes, com o avanço da ciência, encontram-se mais modernos, práticos, acessíveis e eficazes. Desse modo, o casal pode escolher o método mais conveniente, podendo então decidir quanto filhos irá ter e a melhor época para tê-los.

As ações da Enfermagem, em Saúde Pública, são realizadas no contexto do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, no qual o Enfermeiro deverá ser capaz de dar orientação, nos casos indicados, sobre o uso de métodos naturais e artificiais de anticoncepção; implementação de técnicas de menor complexidade, ou referência para outro nível de assistência, nos casos de indicação de técnicas de mais difícil execução; acompanhamento periódico da mulher de acordo com a técnica ou método utilizado, como ainda, esclarecimento, orientação e implementação de métodos que possam ser utilizados pelo parceiro para evitar a concepção, inclusive a referência em nível superior para a implementação de técnicas de maior complexidade; identificação, mediante anamnese e referência em nível de complexidade superior dos casos de infertilidade conjugal, para diagnóstico e terapêutica.

O Enfermeiro, ao desenvolver sua função junto à comunidade família e indivíduo, no Planejamento Familiar, estará voltado para a ação educativa que objetive oferecer os conhecimentos necessários para que a escolha e utilização do método anticoncepcional seja a que atenda às necessidades individuais.

Diante do exposto, observamos a importância do enfermeiro em atuar como pesquisador, com o objetivo de buscar atualidades para que novas descobertas sejam obtidas no campo da saúde coletiva. Além disso, devemos ser ávidos pelo conhecimento e não deixar que o comodismo e a monotonia nos acompanhem.

Acreditamos que essa pesquisa servirá de motivação para acadêmicos, profissionais de saúde e também profissionais de outras áreas que se interessem sobre o assunto, auxiliando em posteriores estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T.; SCHOR, N. Contracepção feminina e política pública no Brasil: pontos e contrapontos da proposta oficial. **Saúde Soc.**, 2012; v. 1, n. 7, p. 87-110, 2012.

ALVES, C. A.; BRANDÃO, E. R. Vulnerabilidades no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens: interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva Rio de Janeiro**, v. 2, n. 14, 2009.

ANACLETO, J. *et al.* Planejamento familiar. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 9, 2010.

ANDRADE, E. C.; SILVA, L. R. Planejamento familiar: uma questão de escolha. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 1, n. 11, p. 85-93, 2009.

ARAÚJO, F. **Ações de Educação em Saúde no Planejamento Familiar nas Unidades de Saúde da Família do município de Campina Grande-PB**. UEPB: (Monografia). UEPB; NESC-UFPB; SMS de Campina Grande, 2014.

BRANCO, V. M. C. **Emoção e razão: os sentidos atribuídos por profissionais de saúde à atenção ao adolescente [dissertação]**. Rio de Janeiro (RJ) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. “**Direitos, Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva: Marcos Legais e Políticos**”. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica: Saúde sexual e saúde reprodutiva/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Cap. 01, p. 11-18.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Direitos sexuais reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica**. 1. ed., 1. reimpr. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRITO, M. B.; NOBRE, F.; VIEIRA, C. S. Contraceção hormonal e sistema cardiovascular. **Arq. Bras. Cardiol.**, São Paulo, v. 4, n. 96, 2011.

COELHO, EBS. Enfermagem e o planejamento familiar: as interfaces da contracepção. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 6, n. 58, p. 665-72, dez. 2012.

COSTA, M. M.; CRISPIM, Z. M. Política de saúde do planejamento familiar na ótica do enfermeiro. **Rev. Enferm.**, UFPE, v. 2, n. 4, p. 568-76, 2010.

COSTA, Alcione; ROSADO, Lilian; FLORÊNCIO Alexandre; XAVIER, Edleide. História do planejamento familiar e sua relação com os métodos contraceptivos. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 37, n.1, p. 74-86, jan./mar. 2013.

DINIZ, S. G. **Cuidando do prazer:** do planejamento familiar à contracepção, e da autonomia das mulheres à responsabilidade compartilhada. 2009.

FENOTTI, Marta. **Manual de Anticoncepção.** Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO), 2015.

GAMA, I. C. C. Saúde sexual e reprodutiva. *In:* BRETAS, A. C. P.; GAMBA, M. A. **Enfermagem e saúde do adulto.** Barueri, SP: Manole, 2007. p. 67-75.

GIGANTE, D. P. Maternidade e paternidade na coorte de nascimentos de 1982 a 2004-5. **Rev. Saúde Pública**, Pelotas, RS, n. 42 (supl.2), p. 42-50, dez. 2008.

HATCHER, R. A. **Pontos essenciais da tecnologia de anticoncepção.** Baltimore: University of Johns Hopkins, 2011.

LUPIÃO, A. C.; OKAZAVI, E. de L. F. J. Métodos anticoncepcionais: revisão. **Rev. Enferm.**, UNISA, v. 2, n. 12, p. 136-41, 2011.

MENDES, S.S. *et al.* Saberes e atitudes dos adolescentes frente à contracepção. **Rev. Paul. Pediatr.**, São Paulo, v. 29, n. 3, sept. 2011.

MORAES, A.; RODRIGUES, C. D.; LOPES, I. B. S. **O papel do profissional de saúde no programa de planejamento familiar.** *In:* 6º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2º Seminário de Direitos Humanos. Campus de Toledo, PR. 2014.

MOURA E. R. F.; SILVA R. M.; GALVÃO, M. T. G. Dinâmica do atendimento em planejamento familiar no Programa Saúde da Família no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 4, n. 23, p. 961-970, 2007.

MOURA E. R. F.; SILVA R. M.; GOMES A. M. A.; ALMEIDA P. C.; EVANGELISTA D. R. Perfil demográfico, socioeconômico e de saúde reprodutiva de mulheres atendidas em planejamento familiar no interior do Ceará. **Rev. Baiana Saúde Pública**, v. 1, n. 34, p. 119-33, jan./mar. 2010.

MOURA, E. *et al.* Dinâmica do atendimento em planejamento familiar no Programa Saúde da Família no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 4, n. 23, p. 961-970, 2007.

MOURA, M. J. S.; PEDROSO, M. A. Educação da comunidade no planejamento familiar. **Rev. Enferm.**, UNISA, 8, p. 42-6, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Escola Bloomberg de Saúde Pública da Universidade Johns Hopkins. Projeto INFO. **Planejamento familiar: um manual global para profissionais e serviços de saúde**. Baltimore e Genebra: CPC e OMS, 2007. p. 308.

PIERRE LAS, Clapis M. J. Planejamento familiar em Unidade de Saúde da Família. **Rev. Latino-Am Enferm.**, v. 6, n. 18, 2010.

RAMOS, F. I. S. **Análise histórica das políticas de planejamento familiar no Brasil [Tese]**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, C.S. *et al.* Planejamento Familiar: métodos e dificuldades de mulheres residentes na Ceilândia. **REEUNI – Revista Eletrônica de Enfermagem do UNIEURO**, Brasília, v. 1, n.1, p. 51-63, jan./abr. 2008.

SIMÕES, M. G. P. A. **Avaliação da conformidade de preservativos masculinos no Brasil e a implantação de sistema da qualidade em laboratório: o caso do Instituto Nacional de Tecnologia**. CEFET/RJ, Instituto Nacional de Tecnologia, 2010.

STEPHAN; SOUZA, A. I. Relendo a política de contracepção: o olhar de um profissional sobre o cotidiano das unidades públicas de saúde. **Cad. Saúde Pública**, 2012.

ZAMPIERI, M. F. M.; NASCIMENTO, M. G. P. Planejamento familiar e métodos anticoncepcionais. *In*: ZAMPIERI, M. F. M.; GARCIA, O.; BOEHS, A.I.; VERDI, M. **Enfermagem na atenção primária à saúde da mulher**. 2nd ed. Florianópolis: UFSC/NFR, 2007.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA ESCOLA POR CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ANSIEDADE DA FOBIA SOCIAL

DIFFICULTIES FACED AT SCHOOL BY CHILDREN WITH SOCIAL FOBIA ANXIETY DISORDER

Liana Cutrim da Silva**
Gilsene Daura silva Barros**

RESUMO

O transtorno da ansiedade da fobia social é um desconforto emocional excessivo uma ansiedade, um medo ou preocupação em relação a situações sociais, da fobia social que começa na infância, se não for controlada, continua na fase adulta, as causas e frequência da ansiedade social variam consideravelmente, dependendo de cada pessoa, o transtorno da ansiedade da fobia social apresenta vários sintomas, se preocupam demais com pequenas acontecimentos do dia-a-dia e, com isso se torna algo recorrente, que pode persistir semanas e até meses, pode interferir na rotina diária ocasionando um desgaste físico, mental e emocional. O transtorno da ansiedade da fobia social requer atenção por parte da comunidade escolar, na compreensão de suas multiplicidades de comportamento a ser apresentado no cotidiano escolar. Espera-se que esse artigo contribua no tiramento de dúvida dos educadores no sentido de promover um acompanhamento mais eficaz em sala de aula junto a esse público.

Palavras-chaves: Transtorno da ansiedade da fobia social. Aprendizagem. Socialização.

ABSTRACT

The anxiety disorder of social phobia is an excessive emotional discomfort an anxiety, a fear or concern about social situations, social phobia that begins in childhood, if not controlled, continues into adulthood, causes and frequency of social anxiety vary considerably, depending on each person, anxiety disorder social phobia presents several symptoms, worry too much about small happenings of everyday life, and thus becomes something recurrent, which can persist for weeks and even months, can interfere in the daily routine causing a physical, mental and emotional. The anxiety disorder of social phobia requires attention by the school community, in the understanding of its multiplicity of behavior to be presented in school everyday. It is hoped that this article will contribute to educators' doubts about promoting a more effective classroom follow-up with this audience.

Keywords: Social Phobia Anxiety Disorder. Learning. Socialization.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo conhecer sobre o transtorno da ansiedade da fobia social, e para isso foi realizado a pesquisa bibliográfica onde busquei livros, artigos, dissertações etc., para aprofundar sobre o assunto.

Sabe-se que a sociedade exige cada mais que as pessoas frequentem a escola, e que ali apreendam os conhecimentos que precisarão para sua vida, entretanto, a escola desempenha muitas funções, caracterizando-se como uma instituição complexa embora possa parecer

* Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. E-mail: lia.dasilva@hotmail.com

** Graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1999), graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Ceuma (1994), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (1999) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2013). Tem especializações nas áreas: Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras-UEMA; da Psicopedagogia pelo instituto Sedes Sapientiae-SP; Deficiência Mental pela UNESR-Marília-SP e Atendimento Educacional Especializado-UFCE. Professora do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: dgilsene@gmail.com

simples, a educação escolar deve estar atenta para o desenvolvimento psicológico e social do aluno, estimulando na criança a autonomia, a socialização e o aprendizado, de forma que sejam capazes de relacionar-se positivamente com outras crianças, cooperar e desenvolver-se cognitivamente.

Na fase escolar existem várias situações novas, a criança vai encontrar uma realidade diferente do seu ambiente familiar, será para ela um mundo desconhecido, a ser conquistado cotidianamente pela troca de experiências com outras crianças e com os adultos, quase isso não acontece, ela se sente insegura, que muitas vezes a obriga a silenciar-se para si mesma, enfrentando diversas situações, a dificuldade para se socializar outras crianças, escutar e ter que calar, obedecer, e ainda conviver com outras pessoas que nunca olhou ou teve algum tipo de contato.

Diante dessa realidade, a criança reage e pode sentir-se ansiosa, mas o transtorno da ansiedade da fobia social em escolares, não ocorre apenas quando a criança inicia sua vivência escolar, pode ocorrer também, quando a criança já tem uma trajetória na escola, e tem que enfrentar várias situações desagradáveis, que podem influenciar na sua autodefesa, levando-as a se sentir impotentes para resolver conflitos, a ansiosidade aumenta, deixando-as mais vulneráveis aos ataques do bullying.

Por isso, a escola se constitui no papel fundamental na vida dessa criança, os professores devem estar motivados, e elaborar projetos pedagógicos aonde essa criança possa se envolver com outras crianças, a família também é fundamental nesse processo, a parceria com escola é essencial para que a criança se sinta inserida, segura e envolvida em outros ambientes.

Todavia destaca-se ainda que o transtorno da ansiedade da fobia social é o sentimento que acompanha um sentido de medo intenso e de perigo, advertido as pessoas de que há algo a ser temido no futuro, refere-se a um sentimento de inquietação que pode traduzir-se em manifestações de ordem fisiológica (agitação, movimentos, preocupações com pequenas coisas do cotidiano, hiperatividade e de ordem cognitivo e atenção vigilância redobrada a determinados aspectos do meio, pensamentos de possíveis situações constrangimentos).

Observa-se que alta prevalência do transtorno da ansiedade da fobia social em crianças na sociedade moderna tem sido impactada negativamente na qualidade de vida não só na fase da infância, mas também, na fase adulta, sendo assim, é necessário um diagnóstico correto com uma abordagem completa para que a escola possa desenvolver um trabalho pedagógico mais direcionado, em respeito às peculiaridades existentes.

A escolha do tema deu-se por motivo pessoal, pois na infância a autora desse artigo enfrentou graves sintomas do transtorno da ansiedade da fobia social quando criança, se prologando na fase adulta, também pelo fato de quando adentrei na academia no curso de Pedagogia, onde fiz uma disciplina que abordava o assunto sobre o transtorno da ansiedade na infância, o que despertou-me o interesse de fazer meu trabalho voltado para essa realidade.

Que esse estudo possa tocar na alma humana para que se sensibilize diante dessa realidade, em prol de um atendimento mais individualizado no que concerne a falta de interesse do aluno em sala de aula, que muitas vezes são tratados como preguiçoso, e, este, está sendo vitimado pelo quadro do transtorno supra citado acima. Que possamos respeitar as diferenças, e nos capacitar para atender um público bastante diversificado, que se encontra no ambiente escolar.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DE ANSIEDADE DA FOBIA SOCIAL

O termo fobia deriva da palavra grega *phobos*, que significa terror e medo extremo. O deus Phobos caracterizava-se por causar muito medo aos seus inimigos e, assim, ajudar o seu pai, Ares, o Deus da guerra. O primeiro a referir-se a ansiedade social foi Hipócrates, no entanto o termo fobia foi utilizado a partir do século XIX em textos médicos recebendo então o conceito de medo extremo, que se manifesta fora de qualquer proporção ao estímulo desencadeador e que não pode ser explicado, resultando sempre na esquiva ao objeto temido. (SILVEIRA; VALENÇA, 2005).

No início do século XVI esse termo transtorno começou a ser usada na escrita médica como doenças mentais, não se falavam em psiquiatria. Já que essa palavra ansiedade não se enquadrava ainda na linguagem médica. Até que médico Johann Reil, o pesquisador das doenças mentais, criou o termo ansiedade, que também significava, o início de uma distinção entre os níveis normais vividos pela população em geral, depois dos desapontamentos entorno do amor, das preocupações financeiras e dos problemas de saúde.

Segundo o médico escocês William Cullen (1710 à 1790), nesse período eram comum associar a ansiedade a algum tipo de “doença do nervo” uma vez que o sistema nervoso era claramente acionado o que deu origem ao termo neurose.

Na segunda metade do século XIX, os psiquiatras começaram a estudar profundamente sobre o transtorno por meio da mente humana, a partir desse século, os sintomas de ansiedade foram reunidos em um novo conceito que se passou a ser chamado nosológicos, passando a serem mais observado aos cuidados do médicos, era tido como doenças crônicas, a noção de ansiedade estava relacionada as alterações orgânicas.

Somente a partir de 1813 o médico francês Ausgunt-Jacob Beauvais que descreveu a ansiedade como o sintoma clínico, caracterizou-a como desconforto emocional, inquietude, estando relacionado a atividade física excessiva, e afirmou que poderia ser acompanhado como doença crônica.

Mais tarde, em 1869, o médico americano George Miller introduziu o conceito de neurastenia no sistema nervoso para designar os graus menores de ansiedade e depressão incluindo a presença de profunda exaustão nervosa, e dificuldade de concentração, dores crônicas, insônia e dificuldades no relacionamento sexuais.

Porém, em 1870, o psiquiatra Friedrich Wespahl descreveu uma série de sintomas presentes em quadros fóbicos envolvidos com o transtorno da ansiedade, no que veio ser conhecido como “transtorno obsessivo-compulsivo” que também esta atrelado junto com ansiedade. O mesmo psiquiatra 1871, usou o termo agrofobia que são perturbações da ansiedade, após observar alguns pacientes em tratamentos com grau elevado de ansiedade, esses pacientes ao entrarem em contatos com determinados espaços públicos tais como: praças e espaços abertos, externaram perturbações de ansiedades por sentir alguns medos diferentes.

A fobia social tem sido considerada conforme o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM-IV-TR- da Associação Psiquiátrica Americana (2002), um grave problema de saúde mental pela sua alta prevalência e pelas incapacidades no desempenho e nas interações sociais. Conforme os critérios diagnósticos do DSM-IV (American Psychiatric Association – APA, 1994), os indivíduos com fobia social manifestam um medo excessivo, constante e incongruente de serem vistos, agindo de forma humilhante ou embaraçosa – pela manifestação da ansiedade ou de comportamento inadequado e conseqüentemente a reprovação por parte dos outros.

Já no DSM-V, consta que a fobia social está relacionada ao medo ou ansiedade acentuados acerca de uma ou mais situações sociais em que o indivíduo é exposto a possível

avaliação por outras pessoas. Exemplos interações sociais: manter uma conversa, encontrar pessoas que não são familiares, ser observado comendo ou bebendo e situações de desempenho diante de outros (proferir palestras). (NASCIMENTO, 2014, 2018).

Segundo Dr. Márcio Bernik em entrevista ao Dr. Dráuzio Varela em 30 de janeiro de 2012, menciona que: a fobia social acontece na infância que pode desenvolver-se mediante a vulnerabilidade da criança ou afetivamente mais sensível com conseqüências negativas, esta, pode se estender na adolescência e fase adulta.

A ansiedade social afeta tanto a vida pessoal quanto a vida profissional da pessoa, as complicações socioeconômicas induzem a gastos excessivos com profissionais e exames muitas vezes dispensáveis. Quando o paciente não é diagnosticado precocemente as conseqüências são traumatizantes como pedidos de demissão, afastamento do trabalho, absenteísmo etc. A principal característica desse transtorno é a esquiva a situações que geram ansiedade, levando conseqüentemente a um isolamento social.

Considerada um problema de saúde pública, a ansiedade social causa um grande impacto no sistema de saúde, não só pelo gasto com o tratamento, mas também pela busca mais frequente por atendimento médico em decorrência de sintomas físicos resultantes dos sintomas ansiosos. Os transtornos de ansiedade são responsáveis por importante custo social, tanto em função do sofrimento individual quanto em virtude dos custos sociais indiretos.

Assim sendo, a ansiedade deve ser identificada a partir de duas características essenciais: a necessidade de sair de situações que causa constrangimentos e do reconhecimento de que o medo é irracional em vários ambientes do convívio da pessoa, como falar em público, como também se envolver com pessoas que não sejam os seus próprios familiares, existem também os sinais físicos como a sensação de palpitação no coração ou batimentos cardíacos acelerados, dor abdominal e tensão muscular, o fóbico social ficar sensível com críticas, e pode ter baixa estima e pensamentos negativos, que são frequentemente auto destruidores e impressionáveis

De acordo com DSM-V, o transtorno da fobia social frequentemente se inicia na infância estão centrados em torno de um medo intenso, consiste de se expor a certas situações sociais a fobia social afeta cerca 9% das mulheres e 7% dos homens a fobia social pode ocorrer no período de 12 meses mas prevalece ao longo da vida, a ansiedade fóbica e subjetiva psicológica comportamental indistinguível.

São múltiplos fatores relacionados à etimologia da doença. Há estudos que sugerem elementos predisponentes ou de origem possíveis, com base em estudos observacionais, tais como: inibição comportamental em bebês e crianças pequenas, baixos escores de extroversão, neuroticismo, timidez na infância, experiências traumáticas condicionadoras, pais com transtorno evitativo de personalidade, familiares com transtornos de ansiedade, com taxa de herdabilidade estimada em 30%. (PICON; KNIJNIK, 2004).

Há uma classificação entre os fóbicos sociais que tendem estar inclusos em um subtipo generalizado (temor das circunstâncias de interação social e de desempenho, tais como estabelecer conversações, falar com superiores, participar de festas, relacionar-se com pessoas do sexo oposto) e em um subtipo mais circunscrito (temor em desempenhar ações numa situação pública, como por exemplo, comer ou assinar na presença de outras pessoas). Essas situações tendem a interferir na qualidade de vida dos indivíduos fóbicos sociais, levando-os a desistência escolar prematura, ausência de habilidade social, desprazer no relacionamento com amigos e lazer, desemprego constante, frequência em universidades geralmente baixa e, em casos extremos, o sujeito se isola socialmente. (PICON, 2006).

Na busca de minimizar este quadro incapacitante, faz-se necessária uma abordagem de tratamento que colabore para uma auto – avaliação com objetivo de com que as pessoas revejam os seus medos irracionais e passem a ter comportamentos de enfrentamento. Atualmente, a terapia cognitivo-comportamental é a psicoterapia que se apresentou mais eficaz

e com efeitos terapêuticos duradouros, o que tem instigado a atenção dos pesquisadores e clínicos no tratamento da fobia social, dentre os tratamentos psicológicos. (LINCON *et al.* 2003; OTTO, 1999; DYCK; 1996; BUTLER *et al.*, 1984 *apud* DEL REY; PACINI, 2005, p. 232).

Segundo Ito *et al.* (2008 *apud* NASCIMENTO, 2013), o tratamento psicoterapêutico da fobia social é essencial e deve estar sempre incluso no tratamento. A terapia cognitivo-comportamental (TCC) é a técnica mais eficiente nesses casos, porque essa abordagem é de natureza educativa e age no centro dos sintomas fóbicos. A TCC se faz através de discussões práticas com o terapeuta nas sessões e tarefas de casa. O tempo do tratamento se dá de 12 a 16 sessões, que podem ser em grupo ou individual, tempo este que deve ser ajustado de acordo com a gravidade do quadro.

Uma anamnese detalhada permite que as necessidades específicas de cada caso sejam determinadas na fase inicial da terapia onde todo o esclarecimento e as informações que o paciente necessite sobre seu diagnóstico e tratamentos sejam abordados. Neste momento a necessidade de associação com remédios e a importância da inclusão da família no tratamento devem ser abordadas.

O esclarecimento e orientação familiar sobre como proceder diante das dificuldades na interação com o paciente são importantes no início do tratamento. A atuação é conjunta, quando Terapeuta e paciente definem juntos os propósitos do tratamento.

Geralmente, incluem a redução da ansiedade antecipatória, dos sintomas fisiológicos próprios da ansiedade, dos pensamentos negativos que mantêm as crenças disfuncionais, da esquiva fóbica e melhora das habilidades sociais. (NASCIMENTO, 2013).

Na fobia social sua característica é a sensação de ultrapassa o medo intenso e ansiedade acerca de enfrentar diversas situações sociais em que a pessoa é exposto as outras pessoas e também tem vários pensamentos negativos sobre si mesma, nas crianças acontece algum diferente pode ser expressa pelo choro e ataques de raiva. O principal sintoma do transtorno da fobia social está diretamente relacionado as palpitações, e medo de socialização com outras pessoas que não sejam do seu convívio. (SILVA, 2012, p. 28).

Contudo, o Manual de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos do CID-10 (1993), destaca ainda que as fobias sociais são igualmente comuns em homens e mulheres, porém podem persistir por décadas caso não haja um tratamento coerente para essa realidade. (CAETANO, 1993).

Assim sendo, pode-se ressaltar da importância se ter um acompanhamento terapêutico com um profissional da área da saúde para que a fobia social seja controlada, e por que não dizer, sanada.

3 DIAGNÓSTICO

O transtorno de ansiedade social pode ser acompanhado de outras patologias, assim seguem abaixo os principais critérios para diagnosticar a ansiedade social:

- a) Medo acentuado e persistente de uma ou mais situações sociais ou de desempenho, nas quais o indivíduo é exposto a pessoas estranhas ou ao possível escrutínio por terceiros. O indivíduo teme agir de um modo (ou mostrar sintomas de ansiedade) que lhe seja humilhante e vergonhoso;
- b) A exposição à situação social temida quase invariavelmente provoca ansiedade, que pode assumir a forma de um ataque de pânico ligado à situação ou predisposto por situação. Nota: Em crianças a ansiedade pode ser expressa por

choro, ataques de raiva, imobilidade ou afastamento de situações sociais com pessoas estranhas;

- c) A pessoa reconhece que o medo é excessivo ou irracional. Nota: Em crianças esta situação pode estar ausente;
- d) As situações sociais e de desempenho temidas são evitadas ou suportadas com intensa ansiedade ou sofrimento;
- e) A esquiva, a antecipação ansiosa ou o sofrimento na situação social ou de desempenho interfere significativamente na rotina, no funcionamento ocupacional (acadêmico), em atividades sociais ou relacionamentos do indivíduo, ou existe sofrimento acentuado por ter fobia. (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2002).

4 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DE FOBIA SOCIAL NA ESCOLA

O transtorno da fobia social pode afetar várias pessoas em todas as fases da vida mais alguns estudos mostram que são as crianças que são mais afetadas com esse transtorno, pois a resposta da criança ansiosa tende a ser diferente procura se afastar do ambiente de pessoas estranhas, sempre procura a proteção e segurança junto com as pessoas familiares, em especial seus pais. Apresentam ainda ataques de pânico, náuseas, choro e imobilidade são reações apresentadas como respostas à ansiedade apresentada pela criança.

Os conflitos conjugais, a forma como os pais se relacionam, os relacionamentos entre irmãos, as estratégias educativas dos pais, as crenças dos pais sobre os filhos, são os diversos aspectos que podem estar associados ao transtorno da fobia social. Pais que apresentam transtornos ansiosos podem prejudicar o desenvolvimento das habilidades sociais dos filhos podem evitar que as crianças participem de eventos sociais, podendo restringir a oportunidade da criança de socialização, a escola é uma lugar de socialização uma das fases mais importante para o desenvolvimento da criança é o espaço escolar que possibilitará a participação da criança em todos os momentos de aprendizagem e cultural, pois é lá que ela passa a maioria do tempo. Porém, pode apresentar transtorno da fobia social, quando a criança passa por algum desconforto envolvendo várias situações tais como: socialização com outros colegas de sala de aula, se dirigir ao professor e mudanças de escola, podem causar a fobia social.

A escola tem o papel fundamental na vida da criança com fobia social, e para envolver a criança, esta deve trabalhar com projetos educativos e criativos que estimule a socialização, o envolvimento dos pais é de suma importância, a escola deve encaminhar a criança com o transtorno da fobia social aos profissionais ou a uma psicoterapia sendo acompanhada dos pais, essa criança sendo tratada e aprendendo a controlar os seus medos e suas emoções, melhora sobremaneira seu aprendizado, sua socialização com seus colegas de sala de aula, em outros ambientes diferentes do seu convívio familiar.

Conforme Leahy (2011), vivemos na era da ansiedade. Ela está mais presente que o índice de depressão, mas não é tão estudada quando a depressão, portanto é algo muito sério e tem grande impacto na vida dos portadores, pois diferentemente de outras doenças mais modestas, é uma condição que causa impactos graves sobre a saúde e o bem estar, em termos gerais.

A ansiedade para a criança é um sentimento desagradável, pois por não se conhecer tão bem como o adulto, ela não consegue descrever este sentimento ou mesmo identificá-lo, tanto como exagerado ou anormal, não percebendo que existe algo de errado consigo mesma. No entanto, deve-se salientar que a ansiedade não é um fator negativo para o ser humano, porém

quando exposto a uma situação de desconhecimento ou de difícil controle, a mesma pode tomar grandes proporções, levando a reações imprevisíveis. (BROUCO, 2006).

“Os dias que antecedem a volta às aulas são de muita aflição para as crianças, o que quer dizer que os pais devem ficar atentos! Enquanto algumas esperam ansiosas para ver os coleguinhas e aprender coisas novas, outras aguardam com angústia o retorno à escola”. (TREMEA, 2016).

Caracteriza de um medo exacerbado que a criança sente em ir para a escola. Ela se revela primeiramente com a recusa da criança em se deslocar para o ambiente escolar, inventando desculpas, o que culmina por evitá-lo.

Como a própria criança ainda não sabe que está com medo, geralmente, o quadro se manifesta com mal-estar, podendo apresentar vômitos, dor de cabeça, dor de estômago, náuseas e tonturas na sala de aula. Muitas vezes, esses sintomas podem iniciar antes mesmo da criança sair de casa.

5 O PROCESSO DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA FÓBICA

A criança com o transtorno da fobia social tem dificuldade e medo de interagir com outras crianças no ambiente da sua convivência, enfrenta diversas dificuldades em situações como: brincar em grupos e se comunicar, pois seu desenvolvimento emocional fica bastante comprometido devido a fobia social, afetando a sua socialização com os amigos e, também com seus familiares.

Existem vários fatores abordados que prejudicam a criança em interagir com outras pessoas em seu entorno: o medo intenso, a separação dos pais, a própria timidez, como também não ser aceita pelas outras crianças que frequenta a escola. Sendo assim, o apoio dos pais torna-se bastante necessário para a criança que apresenta o transtorno da ansiedade da fobia social, os pais podem ensinar e proporcionar momentos em ambientes acolhedores que possam sentirem-se seguros, e conseqüentemente, melhorar a sua socialização com outros familiares.

A rotina de uma criança com esse transtorno, não pode sair do alinhamento diário, ou, até mesmo ser quebrada, pois a criança que sofre de fobia social pode apresentar mudanças de comportamentos devido ao não cumprimento dessa rotina. Sabe-se que muitas vezes, o transtorno da ansiedade da fobia social na infância, é descoberto dentro do espaço escolar pelos professores, e pelos colegas, por isso a escola se torna primordial e grande aliada dos pais para ajudar essa criança.

A escola poderá em sua dinâmica pedagógica, proporcionar projetos pedagógicos para interagir e envolver a criança através de brincadeiras e jogos durante o seu tempo na escola, com isso a criança aos poucos irá interagir com outras crianças da sua faixa etária e apreenderem a ter mais confiança em si mesma, sabendo conviver com diversas situações de desconforto, passando a controlar os seus medos e emoções. (DIAS; FERNANDES, 2005, p. 3).

Ressalta-se ainda que o tratamento utilizado pelos psicólogos da terapia cognitiva comportamental na infância, ajuda bastante no direcionamento da fobia, visto que apresenta dois enfoques distintos, que são independentes da intervenção realizada diretamente com a criança e com família, com enfoque no relacionamento entre as cognições, os pensamentos, os sentimentos e o comportamento da criança.

Na escola, é muito comum que ela se afaste dos coleguinhas, já que se sente muito mal lá dentro. É importante observar que, se estes sintomas se manifestam apenas um dia ou outro pode, de fato, tratar-se de um mal físico. No caso de crianças que vomitam ao despertarem, ficam pálidas ou sentem suor frio, podemos pensar na possibilidade de outros

problemas, que não tem nada a ver com a fobia escolar, muito embora os sintomas físicos sejam muito parecidos.

Pois, a realidade é que o seu filho irá passar muito tempo na escola, desde o jardim até o término do ensino médio se passarão vários anos. Por esse motivo, é importante que a escola se torne um local agradável para ele, de amizades e de muito aprendizado.

O fato de a criança sentir tristeza ao ir à **escola** é algo muito sério e que pode prejudicar muito o seu desenvolvimento. Ela poderá se tornar uma criança com dificuldades de aprendizagem e de se relacionar com as pessoas, por isso é importante que este receio de ir à escola seja sanado desde cedo.

Para tanto, a escola representa o primeiro contato de seu filho com o mundo, lá ele poderá conhecer pessoas que não são de sua família e fazer os seus primeiros amigos e confidentes. Por isso, é sempre bom investigar! Está atento a essa realidade. (COMO..., 2019).

A criança com o transtorno da ansiedade da fobia social além de vários sintomas anteriormente apresentados, destaca a dificuldade no aprendizado, e também, a falta de atenção e da concentração, que corresponde à realidade do seu cotidiano escolar, o equilíbrio emocional envolve a memória, que se constitui num processo fundamental processo de aprendizagem da criança com o transtorno da ansiedade da fobia social quando está no ambiente escolar, pode se sentir insegura, caso a escola não esteja preparada para atender a essa realidade, caso contrário, poderá fortalecer certos padrões comportamentais em função do medo fóbico. O professor precisa observar e estar atento a manifestação pelas crianças de algum tipo de comportamento diferente.

Quando a criança fóbica apresenta essas dificuldades de aprendizagem, esta deverá interferir sobremaneira em sua rotina escolar, a escola precisa respeitar as suas limitações, e promover por meio de diferentes estratégias a sua aprendizagem.

Quando o professor tem uma criança com o transtorno da ansiedade da fobia social dentro da sua sala de aula, deve elaborar estratégias por meio de atividades lúdicas que envolva a atenção e o interesse da criança para tornar compreensível o aprendizado, envolver a criança em situações de aprendizagem, e torná-lo o colaborador e responsável por alguma tarefa dentro de sala de aula, na medida em que o aluno se sentir útil, torna-se ainda mais confiante, e adquirindo estabilidade para apreender.

O professor deve criar ambientes criativo, porém o que nos deparamos é com um ambiente escolar com pouca interação, e aulas transmitidas de forma que não motiva a sua atenção e nem estimula o raciocínio crítico. Deve-se entender que a criança fóbica precisa ser estimulada em seu aprendizado para melhorar de forma eficaz o seu aprendizado. A família também deve desenvolver habilidades sociais de forma que se estimule o interesse dessa criança para o desenvolvimento do seu aprendizado.

Segundo DSM-V (2013) as perturbações do transtorno da ansiedade com fobia social aparecer habitualmente na primeira infância e defina-se como um funcionamento escolar numa perspectiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem são vistas com desordens neurológicas que interferem na percepção e integração ou expressão de informação, caracterizando-se por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio lógico e habilidades sociais.

Devido a isto, a criança com dificuldades de aprendizagem, se não for adequadamente apoiada, poderá não ultrapassar as suas dificuldades, mas se for devidamente acompanhada pelo pais e os professores, esta terá consideravelmente, progressos significativos.

Portanto, ao entender e compartilhar uma nova postura em torno do transtorno da ansiedade da fobia social infantil, destaca-se a escola como capaz de promover mudanças significativas de comportamentos e aprendizados, além de tonarem-se futuros grandes agentes de transformação e redução do referido transtorno.

5.1 Terapia cognitivo-comportamental para crianças e com fobia

A terapia cognitiva comportamental para D'el Rey e Abdallah (2006) é considerada a modalidade de tratamento não farmacológica mais estudada no tratamento da fobia social e sua eficácia foi mostrada em um grande número de investigações. Segundo os autores é uma forma de psicoterapia breve estruturada e orientada ao momento presente. Direcionada a resolver problemas atuais e a modificar os pensamentos e comportamentos disfuncionais do paciente, este e o terapeuta trabalha de forma colaborativa, como uma dupla.

De acordo com Ito et al (2008), a terapia cognitiva comportamental é educativa e de natureza focal, prioriza as discussões práticas realizadas nas seções e nas tarefas de casa, e estudos indicam que 12 a 16 sessões semanais são suficientes para a redução significativa da sintomatologia.

A terapia cognitiva comportamental integra técnicas e conceitos vindos de duas principais abordagens tais como a cognitiva e a comportamental. A terapia cognitiva focaliza o trabalho sobre os fatores cognitivos da psicopatologia sendo uma das primeiras a reconhecer a influência do pensamento sobre o afeto, o comportamento, a biologia e o ambiente.

Para Bahls e Navolar (2004) o objetivo da terapia cognitiva é descrever a natureza de conceitos que, quando envolvidos em um processo psicopatológico, são ativados de forma mal adaptativa ou disfuncional, e fornecer estratégias capazes de corrigir esses conceitos idiossincráticos.

De acordo com os autores o desenvolvimento da teoria comportamental permitiu o conhecimento a respeito das leis gerais do comportamento, tornando-o mais previsível. Tal conhecimento é o ponto no qual a terapia comportamental se apoia para o desenvolvimento de sua prática clínica.

Para Isolan, Pheula e Manfro (2007) a terapia cognitiva-comportamental consiste em ensinar ao paciente a reconhecer seus sintomas de ansiedade, modificar as suas cognições negativas em situações de ansiedade, desenvolver um plano para lidar com a ansiedade, estimular a exposição gradual às situações temidas e o auto reforço.

Antes de começar a terapia, deve-se colher informações sobre a história da doença, início e tempo de duração; história familiar e predisposição biológica; experiências familiares e escolares relacionamentos sociais; afetivos; sexuais; sintomas fisiológicos; cognitivos e comportamentais; identificação das co-morbidades; necessidade de avaliação psiquiátrica e do uso de medicações; situações desencadeantes de sintomas e grau de interferência e prejuízo desses na vida do indivíduo; fatores ambientais e influência familiar e habilidades sociais preexistentes. (ITO, 2008).

Ressalta-se ainda a forma de manejo do terapeuta cognitivo-comportamental e as técnicas utilizadas que demonstram eficácia na diminuição dos sintomas, sendo efetivas como tratamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a dificuldade da criança com o transtorno da ansiedade da fobia social na escola, buscando o entendimento de um conceito em diferentes abordagens teóricas, fazendo um delineamento de como ela se relaciona com as questões referentes as diferentes fases do desenvolvimento da fobia social que se inicia na infância se estendendo até a fase adulta.

Este estudo busca compreender as peculiaridades sobre o transtorno da ansiedade e as especificidades sobre as fobias em diferentes abordagens, para que pudesse compreender os diferentes tipos comportamentos de uma criança no meio escolar, e até em outros ambientes diferentes, que não seja do seu convívio familiar.

Ressaltou-se no decorrer do artigo sobre a necessidade da escola tem para ajudar essas crianças a enfrentar seus impulsos de agressividade e a angústia relacionada aos sentimentos de impulsividade, ciúmes, e ansiedade, que se constituem num grande obstáculo no relacionamento interpessoal, sendo a escola parceira já contribui bastante para ajudá-las em processo de socialização.

O que se pode deixar com essa escrita, é o legado do respeito às diferenças, atenção e acompanhamento dos pais e que os profissionais envolvidos no fazer pedagógico observe mais seus alunos, veja como cada um se comporta a fim de se possa ajudá-los na superação dos seus conflitos internos que a fobia e a ansiedade pode causar.

Contudo, deixa-se notificado que o interesse pela pesquisa sobre o transtorno da ansiedade com fobia social na infância, deu-se em virtude da autora ser portadora ao longo da vida desse transtorno de ansiedade da fobia social, logo no começo a mesma destaca que não tinha muito conhecimento sobre o assunto, mas depois de alguns ataques de ansiedade e da fobia social, foi percebido que precisaria aprofundar mais seu conhecimento acerca do problema, então foi procurado uma orientação médica para que verificasse a veracidade do diagnóstico, o que foi confirmado sobre o transtorno, fez uso de medicamentos, sessões de psicoterapia cognitiva comportamental acompanhadas pelo psicólogo e psiquiatra, obtendo grande avanço no tratamento, e, conseqüentemente, deste então obteve bons resultados, e atualmente, diz não apresentar mais o transtorno da ansiedade da fobia social.

O Transtorno de Ansiedade podem melhorar aprendizagem escolar desde que a família e a escola criem condições para tanto Cabe a escola repensar seus objetivos e práticas pedagógicas com vistas a atender às demandas de seus alunos, em especial aqueles em condições de inclusão como os portadores de transtorno de ansiedade, para que desenvolvam as habilidades necessárias para a aprendizagem escolar.

As instituições escolares tendem a buscar diagnósticos que justifiquem o não aprender de seus alunos e, nesses casos, as escolas se omitem de sua função social e, muitas vezes, acabam por culpabilizar o indivíduo por seu fracasso escolar.

Espera-se que essa temática possa conduzir a reflexões acerca do tratamento humanizado que a escola possa intervir de forma eficaz neste tipo de realidade, a fim de o mesmo possa participar ativamente do contexto educacional, ser respeitado em suas limitações e em suas particularidades. Que sirva também de base para outros trabalhos mais aprofundados acerca da ansiedade social, visto o grande número de pessoas que são acometidos por esse transtorno em nosso meio, sendo necessários profissionais qualificados para atenderem as reais demandas dessa clientela.

REFERÊNCIAS

BAHLS, Saint Clair; NAVOLAR, Ariana Bassetti Borba. Terapia cognitivo-comportamentais: conceitos e pressupostos teóricos. **Revista de Psicologia Eletrônica**, n. 4, Curitiba, jul., 2004. Disponível em: http://www.utp.br/psico.utp.online/site4/terapia_cog.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BERNIK, Márcio. Entrevista Dr. Dráuzio Varela: **O que é Fobia Social?** Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/fobia-social/>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BROUCO, G. R. A influência da brincadeira atenuando a ansiedade escolar em período pré-avaliativo. In: X ENFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niteroi-RJ, 08 e 09 de dezembro, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-influencia-brincadeira-atenuando-ansiedade-escolar-periodo-pre-avaliativo/>. Acesso em: 29 abr. 2016.

CAETANO, Dorgival (Coord.). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamentos da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organiz. Mund. da Saúde. Porto Alegre: Artmed, 1993.

COMO lidar com a fobia escolar do meu filho. Disponível em: <https://educacao.umcomo.com.br/artigo/como-lidar-com-a-fobia-escolar-do-meu-filho-16956.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

D'EL REY, Gustavo J. Fonseca; ABDALLAH, Hassan Bayat. **Intervenções cognitivas comportamentais na fobia social.** Psicologia.com. pt. O portal dos psicólogos. 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0284.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FALCONE, M. de O. F. In: B. RANGÉ (Org.). **Psicoterapia comportamental e cognitiva:** transtornos psiquiátricos. v. II. Campinas: Livro Pleno, 2001.

HISTÓRICO do Transtorno da ansiedade. Disponível em: https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/x/cxe.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

ISOLAN, Luciano; PHEULA, Gabriel; MANFRO, Gisele Gus. Tratamento do transtorno de ansiedade social em crianças e adolescentes. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 34, n. 3, p. 125-132, 2007.

ITO, Lígia M; ROSO, Miréia C; TIWARI, Shilpee; KENDALL, Philip C; ASBAHR, Fernando R. Terapia cognitivo-comportamental da fobia social. **Revista Brasileira Psiquiatria**, 30 (Supl II), p. 96-101, 2008.

NASCIMENTO, Celia Mary Vaz. A eficácia da terapia cognitivo-comportamental no transtorno de fobia social. 2013. Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1CHBD_pt-PTBR797BR797&biw=1366&bih=576&ei=_VMFXfKUFsGt5OUPkq6MsAE&q=manografias++sobre++fobia+escolar&oq=manografias++sob. Acesso em: 15 jun. 2019.

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa *et al.* **Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-V/American Psychiatric Association.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes ansiosas: medo e ansiedade além dos limites.** Ed. de bolso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVEIRA, Daniele Guedes; VALENÇA, Alexandre Martins; **Fobia social:** clínica e tratamento. **Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Geral**, v. 99, n. 14, jun. 2019.

TREMEA, Camila. Fobia escolar: volta às aulas pode ser um pesadelo para as crianças. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/filhos/fobia-escolar-volta-aulas-pode-ser-um-pesadelo-para-criancas>. Acesso em: 14 jun. 2019.

TIMIDEZ e ansiedade social: manual de sobrevivência em situações sociais. Disponível em: https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/.../Ansiedade_Social.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO:

relevância e desafios propostos aos estagiários do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar, MA

COMPULSORY CURRICULAR INTERNSHIP:

relevances and challenges proposed to the interns from the Pedagogy course of the Franciscan Institute of Higher education (IESF)

Lindiane Monteiro Fonseca*

Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares **

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade discorrer sobre o estágio curricular obrigatório, abordando os desafios propostos aos estagiários do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar. Dessa forma, buscou-se compreender a visão dos estagiários, professores orientadores e coordenadora de estágio. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. O estágio curricular é desafiador tanto para a Coordenação de Estágio e TCC quanto para professores orientadores e estagiários do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Pedagogia. Estágio curricular. IESF.

ABSTRACT

The present article has as goal to discuss about the compulsory curricular internship, proposed by the interns from the Pedagogy course of the Franciscan Institute of Higher Education (IESF), in Paço do Lumiar. This way, it was sought to comprehend the vision of the interns, teachers, advisors and internship coordination. The methodology used was the bibliographic research and the field research. The curricular internship is as challenger to Internship coordination as it is to teachers, advisors and interns in Pedagogy course.

Keywords: Pedagogy. Curricular internship. IESF.

1 INTRODUÇÃO

O estágio é uma etapa da formação inicial cuja finalidade é propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará. Constitui-se de momentos de articulações da teoria com a prática, onde o estagiário procura compreender as situações vivenciadas em sala de aula, fortalecendo e ampliando atitudes éticas, conhecimentos, habilidades e competências. O estágio visa colocar o aluno no contexto docente por meio de experiências e vivências das práticas educativas em campo e que vem para complementar a parte prática da formação.

Diante de tais questionamentos torna-se relevante e necessário ser pesquisado, analisado e discutido essa área de formação.

Este artigo discute acerca do Estágio Curricular Obrigatório sua relevância e os desafios propostos aos estagiários do curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar, MA.

* Graduada do 8º período do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano. E-mail: lindaleceu@hotmail.com

** Bacharel em Biblioteconomia pela UFMA. Curso de Formação Pedagógica. Pós-graduada em Didática Universitária. Coordenadora de Pesquisa e Extensão do Instituto de Ensino Superior franciscano. E-mail: analuzianormalizar@gmail.com

Nessa perspectiva, compreender a relevância do estágio curricular obrigatório e quais os desafios que são propostos aos estagiários durante o processo do estágio curricular obrigatório para os alunos da pedagogia do IESF é a proposta desta pesquisa. Para a pesquisa, serão sinalizada as seguintes hipóteses:

- a) Os professores do campo de estágio sentem-se desconfortáveis com a presença do estagiário observando a sala de aula;
- b) Durante o estágio o aluno constrói seu processo de identidade profissional;
- c) O estágio é considerado um processo de reflexão sobretudo de questões relacionadas ao trabalho docente através de experiências e conhecimentos técnicos adquiridos no espaço acadêmico.

Desta forma, busca-se entender compreender os desafios dos estagiários no campo de atuação durante o estágio curricular obrigatório, na medida em que, observando a sala de aula durante o estágio, o aluno constrói seu processo de identidade profissional além de considerar esse momento como um processo de reflexão, porém, sobretudo de questões que estão diretamente relacionadas ao trabalho docente através de experiências e conhecimentos técnicos adquiridos no espaço acadêmico. Deu-se ênfase aos relatos de experiências vivenciadas no processo ensino aprendizagem com o regente de sala; assim como ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências adquiridos durante o período de estágio; mas principalmente refletir sobre a importância do estágio curricular obrigatório como componente essencial para formação do pedagogo.

Devido às experiências vivenciadas no primeiro contato com a sala de aula durante o período de estágio curricular obrigatório, surgiu o desejo de discutir de que maneira esse processo pode impactar diretamente o modo como o estudante de pedagogia se relaciona com esse momento de suma importância para a sua formação.

Para a efetivação deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. O universo da pesquisa foram os alunos do Curso de Pedagogia do IESF e a amostra, os alunos que já concluíram pelo menos uma modalidade do estágio curricular obrigatório, ou seja, alunos do 8º período que já concluíram o estágio na educação infantil e no ensino fundamental. E para coleta de dados será utilizada a entrevista com a Coordenadora de Estágio e Supervisores de Estágio do Curso de Pedagogia do IESF. E os questionários serão aplicados com os alunos do 8º período do curso de pedagogia.

O artigo científico está estruturado da seguinte maneira: a primeira abordagem é sobre o estágio curricular obrigatório, em seguida sobre o Curso de Pedagogia e as especificidades do seu estágio. Dando prosseguimento, discorreu-se sobre o IESF e seu curso de Pedagogia. Por fim, apresentou-se os resultados a partir da pesquisa de campo.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO COMO COMPONENTE CURRICULAR: algumas considerações

O Estágio Curricular Obrigatório é aquele que está previsto na matriz curricular do curso de formação. É parte da carga horária do curso cujo propósito é inserir o estudante no ambiente de trabalho visando o aprendizado de competências próprias de atividades profissionais. Como componente que visa a implementação do desempenho do aluno docente por meio das experiências e vivências das práticas educativas em campo, o estágio vem para proporcionar ao estagiário uma aproximação com a realidade em que ele está inserido, onde se trabalha aspectos que são indispensáveis para construção de sua identidade do futuro profissional o qual deseja ser.

Na opinião de Pimenta (1997, p. 21):

O estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]. Por isso costuma-se denominá-lo a 'parte mais prática' do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a 'parte mais teórica'. Estágios e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, aborda sobre o estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Ao passo que a Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no art. 82, enfatizando assim: "Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição". (BRASIL, 1996).

O propósito da atividade do estágio curricular obrigatório é inserir o estudante no ambiente de trabalho, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, onde o estagiário possa colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula e atestar a importância de aliar teoria e prática profissional.

Para compreender melhor o processo do estágio é preciso desenvolver conceitos que possibilitam compreender que o estágio é essencial à vida dos acadêmicos, tornando-se fundamental considerar o contexto vivido tanto para a escola que vai receber esses estagiários, e principalmente o professor de sala que vai ganhar um aliado onde ele possa estar mediando às próprias experiências e criando um vínculo duradouro entre profissionais.

Para Buriolla (2011, p. 13, grifo do autor):

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente.

É muito interessante quando a autora traz a ideia de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, traz o estágio como local de formação de identidade, planejado passo a passo, acontecendo aos poucos, com regras e normas que são estabelecidas e "[...] concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto [...], para o estagiário, tendo em vista a sua formação". (BURIOLLA, 2011, p. 13).

Assim, conceituam Pimenta e Lima (2012, p. 61):

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Nesse sentido, o estágio curricular obrigatório ou supervisionado, como também é conhecido, está ligado a instituição de ensino e se insere na carga horária do curso. O aluno atua em uma empresa conveniada à instituição e não desenvolve relação trabalhista com o local, ou seja, ele é definido como obrigatório somente no projeto do curso. Qualquer atividade realizada em desacordo com essa Lei, não será considerada estágio.

No que tange a Lei 11.788/2008, nos seus primeiros artigos e incisos, vemos claramente o que ela orienta:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando;

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho;

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso;

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória;

Art. 3º §1 O estágio como ato educativo escolar supervisionado, deverá ser acompanhado efetivo pelo professor orientador da Instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final;

Art. 7º do caput II no inciso III - indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades das do estagiário; (BRASIL, 2008).

Dessa forma, pode-se perceber com clareza que a lei orienta todo processo de estágio: o obrigatório e o não obrigatório. E para alunos que desejam trabalhar em estágio não obrigatório a Lei nº 11.788/2008, garante, no caput. IV art.12, que: “O estagiário pode receber uma bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como auxílio-transporte [...]”. (BRASIL, 2008).

Por outro lado, a instituição de ensino superior pode servir como mediadora, divulgando oportunidades que outras instituições de ensino trazem ao seu conhecimento, mas não interfere diretamente na contratação do estagiário. Portanto, necessário se faz que haja um vínculo entre as instituições de ensino que ofertam estágios e as instituições de ensino superior que demandam oportunidades aos seus acadêmicos.

Conforme, Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45, grifo nosso) “[...] consideram que a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma *aproximação à realidade* no qual atuará”. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso.

Considerando o que as autoras defendem:

Uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para reflexão, a partir da realidade. [...]. Que realidade é essa? Qual sentido dessa aproximação? [...]. A aproximação da realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Portanto, o estágio supervisionado deve ser impreterivelmente, ou seja, mas do que necessário a ser considerado um instrumento importantíssimo no processo de formação do professor. Podendo assim, orientar o estudante a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e de certa forma contribuir para a formação da sua própria consciência política e social, unindo a teoria à prática. (KULCSAR, 2000).

A educação é responsável pela transformação e desenvolvimento social, por isso a necessidade do estagiário como futuro professor ter consciência de estar abraçando algo que vai exigir dele uma entrega de corpo e alma.

3 ABORDAGEM SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Para refletirmos o caminho da pedagogia é importante entendermos sua trajetória e como ela se configura nesse contexto, pois foi a partir do século XVII que ela começa a deixar de ser um simples direcionamento da criança para transformar-se na ciência da educação.

E como ciência social, a Pedagogia deve estar interligada com o saber produzido socialmente, bem como atender as normas educacionais de cada país que estiver inserida. Seu objetivo reflete à melhoria no processo de ensino aprendizagem dos indivíduos, por meio da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos.

Destacando o que Libâneo (2010, p. 30) afirma:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Fundado há mais de 90 anos atrás no Brasil, o curso de Pedagogia teve seu início na década de 30, após a Revolução, cujo o cenário foi marcado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Diante dessas configurações, as transformações ocorridas no cenário nacional exigiam uma condição melhor e maior de escolarização da população, principalmente da classe trabalhadora, fomentando a necessidade de se traçar novos caminhos para a educação.

Após a Revolução de 30, o poder do Estado Nacional se fortalece e ele vai se tornando intervencionista em vários campos da atividade social. Nesse sentido, aparece, pela primeira vez, no art. 5º, inciso XIV, a competência privada da União em 'traçar diretrizes para educação nacional'. (CURY, 2005, p. 22).

Sendo assim, o ano de 1939 é delineado por novos rumos na pedagogia com a regulamentação do decreto Lei nº 1190, onde foi regulamentado pela primeira vez na forma de decreto, o qual foi instituído sob perspectiva de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil.

O decreto tendia a formar a dupla função de bacharéis e licenciados em várias áreas, incluindo a pedagogia, tais regulamentações abrangem um período que vai de 1939 a 1972 tratando mais efetivamente de documentos disciplinadores e organizacionais do curso, isto é, suas estruturas curriculares e atribuições.

É notório que a educação não acontece isolada do contexto no qual está inserida e todos esses fatores vem influenciando a formação dos profissionais da educação e até os dias de hoje tem atendido às Diretrizes Curriculares Nacionais que concebe o curso na forma de licenciatura plena, que data de 15 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação.

É importante que se perceba, que toda mudança requer um período de conscientização sobre sua necessidade e a pedagogia é um trampolim para que essas mudanças ocorram, pois Ressaltando Libâneo (2010, p. 32):

A pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento, global e intencional dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Segundo as Diretrizes do Curso de Pedagogia, para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

O aluno de pedagogia deve adquirir e receber através de sua formação, conhecimentos que produzam nele uma nova perspectiva sobre a organização escolar, percebendo o contexto em que a escola se insere e como se deu o seu processo de construção.

O licenciado em pedagogia deve se aplicar a entender de que forma ele poderá desenvolver as competências e habilidades necessárias para operar, rever, transformar e redirecionar tais conhecimentos no universo coletivo, na perspectiva da cooperação, da solidariedade e da ética, tendo sempre como horizonte, colocar os avanços dos conhecimentos a serviço da humanização da sociedade.

O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho da escola, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder situações reais, complexas e diferenciadas, exigindo assim, um novo olhar sobre a formação docente.

O pedagogo é o profissional capacitado a atender várias áreas abrangentes na educação, seu segmento vai desde a educação infantil até coordenação escolar, entre outros âmbitos que este profissional vem sendo solicitado, isto é, também atua em outras áreas do mercado de trabalho. Podemos assim conhecer e destacar o que está instituído na resolução de 15 de maio de 2006 no artigo 4º que menciona:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação.

A licenciatura em pedagogia tem como objetivo preparar o professor para trabalhar em diversas áreas, pois sua atuação abrange um leque diversificado na área da educação. O exercício do magistério na educação infantil permite ao professor ser uma figura importante na construção de valores e conhecimento da criança, ajudando-a a desenvolver-se como sujeito crítico e construtor em sua sociedade.

Para isso é necessário que o curso de pedagogia forneça a formação necessária para que este profissional possa atender as necessidades intelectuais, emocionais, sociais e motor em cada fase de aprendizado da criança, que vai desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Outra modalidade de ensino que compete ao profissional da educação na pedagogia é a Educação para Jovens e Adultos, também conhecida como EJA, que alcança aqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos.

O pedagogo também está apto para dar suporte pedagógico aos estabelecimentos de ensino, pois é própria da sua prática a execução de tarefas que incluem os processos de gestão referente a espaços educativos. Outros aspectos que podemos destacar da formação de professores no curso de pedagogia é atuação em outras instâncias, ou seja, em espaço não formal em que este profissional esteja apto para planejar, supervisionar e gerir programas educacionais em diversos níveis e até mesmo na elaboração de materiais didáticos.

3.1 O estágio curricular no Curso de Pedagogia

Para o curso de licenciatura em Pedagogia, o Estágio Curricular Obrigatório é um conjunto de atividades teórico-práticas capaz de construir e reconstruir experiências em torno da dinâmica própria da atividade educacional. Ele contribui para a aprendizagem da profissão docente, tem por objetivo oportunizar o contato do discente com questões inerentes ao processo pedagógico, por intermédio do conhecer, do interpretar e do agir consciente, e do desenvolvimento da capacidade científica do estagiário, bem como, a construção de sua identidade profissional.

É imprescindível, o estágio curricular obrigatório como componente da grade curricular de formação docente inicial, pois permite ao educando vivenciar o diálogo ente a teoria e a prática. Neste caso, o estágio curricular, dentro do curso de Pedagogia cumpre os preceitos expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas no ano de 2002 pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovadas em 2001 que institui no artigo 13, os direcionamentos para a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior sua estrutura e currículo, conforme resolução:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8(oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (BRASIL, 2015).

O Curso de Pedagogia tem em média duração de quatro anos de formação, no qual leva-se em conta suas diversas teias referenciais, a complexidade dos seus estudos desenvolvidos e trabalhados nas suas 3.200 horas letivas. Estudos que englobam desde a epistemologia da educação até as suas abordagens atuais, bem como todos os atores e processos que a envolvem.

Já a prática como componente curricular é algo que gera um resultado ambiente do ensino, pois é através da prática que pode relacionar os saberes teóricos e sua aplicação. Este movimento contínuo de saber e fazer traz aos alunos a oportunidade de refletir sobre como ser e como fazer diante da realidade de sala de aula, recheando sua formação de novos significados para uma atuação gestora, administrativa que resolva as situações próprias do ambiente da educação escolar.

Neste sentido, o estágio supervisionado tem o objetivo de beneficiar os alunos com ferramentas para introdução e inserção no contexto escolar, por meio de um ambiente de aprendizagem apropriado sob a supervisão e acompanhamento pedagógico do professor que traz ao estágio a oportunidade de intervenção, observação e interação mútua entre docente e discente, pois o professor supervisor é “[...] o profissional do humano que ajuda o desenvolvimento [...] do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Desta forma, para todos os atores envolvidos nesse processo, a lei exige que haja uma articulação entre o ensino e o campo de trabalho, no qual é realizado o estágio. Para que isto aconteça, é necessário que haja instituições que concedam seu espaço como “campo de estágio”, formalizando assim, um compromisso entre a instituição de ensino, o estagiário e a instituição que cederá seu espaço.

O estágio é desenvolvido mediante um plano de atividades, que torna possível a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar.

4 O INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO E O CURSO DE PEDAGOGIA

A idealização do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) nasceu em 1982, oriundo da visão de gestores e profissionais da área sobre a necessidade demandada pela comunidade do município de Paço do Lumiar e populações vizinhas em ter uma instituição de nível superior que atendesse as expectativas de qualidade em consonância com os aspectos sociais e econômicos da região. Os primeiros cursos superiores autorizados pelo MEC e ofertados à população foram Pedagogia e Normal Superior, através das Portarias Nº 2.427, de 13 de novembro de 2001 e Nº 1.649, de 30 de junho de 2003, respectivamente. Posteriormente, veio o reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia através da Portaria nº 223, publicada em 14 de março de 2007, no Diário Oficial da União.

Em 2009 o IESF mudaria de endereço definitivamente para a Avenida 14, no bairro Maiobão, município de Paço do Lumiar. Nesse mesmo ano iniciou a primeira turma de Pedagogia, coordenada pela Prof^a. Esp. Jeruza Maria Ribeiro Simões, sob a direção da Prof^a. Ms. Honorina Maria Simões Carneiro. A instituição consolidou-se no município, expandindo-se e oferecendo à comunidade local e toda região metropolitana de São Luís, novas instalações, com salas amplas, laboratórios de informática, biblioteca, área de vivência, auditórios, novos bacharelados e cursos de pós-graduação, com áreas de atuação acadêmicas desenvolvidas nas áreas de Ciências Humanas (Licenciatura em Pedagogia), Ciências Sociais Aplicadas (Bacharel em Administração e Bacharel em Serviço Social), Ciências da Saúde (Curso de Bacharel em Enfermagem) e Cursos Superiores Tecnológicos (Logística), Direito (Bacharel em Direito), além da Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados. Os cursos contemplam atividades como aulas presenciais, núcleos de estudos, iniciação científica na forma de trabalhos interdisciplinares ou projetos experimentais, participação em atividades de extensão, formação geral do indivíduo cidadão e formação cultural geral.

Desta forma, é importante destacar o perfil institucional do IESF, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional, que se pauta em três aspectos gestacionais:

Missão: construir, sistematizar e socializar o conhecimento, comprometida em formar profissionais competentes para o exercício profissional, com senso ético, e responsável socialmente e como participantes ativos e críticos do processo de desenvolvimento social e econômico da Nação, de modo sustentável.

Visão: ser uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento de forma inclusiva e sustentável.

Valores: Inovação, Ética, Responsabilidade Social e Formação. (INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO, 2016, p. 6, grifo nosso).

Fundamentado em seu perfil institucional, o IESF tem como objetivo, por meio de seus cursos de graduação e pós-graduação, a formação do ser humano e de profissionais qualificados, comprometidos com o seu desenvolvimento pessoal e profissional e com o crescimento socioeconômico local, regional e nacional.

O Curso de Pedagogia do IESF tem como diretrizes o processo de ensino-aprendizagem assim como as vocações regionais do Município de Paço do Lumiar, visando a construção integral e profissional do cidadão com conhecimentos, competências, habilidades e atitudes necessárias para atuar na administração de organizações privadas, públicas ou não

governamentais, conscientes de suas responsabilidades sociais e ambientais, bem como desenvolver a capacidade de compreender seu ambiente e as relações nele existentes. (INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO, 2014).

A elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, à luz do planejamento participativo, opõe-se à homogeneidade, à fragmentação e à hierarquização, para instrumentalizar-se na participação de todos os profissionais que integram o curso, imbuída do princípio de construir um compromisso coletivo, propiciando, assim, a oportunidade de empreender democraticamente a construção dos saberes contemporâneos subjacentes.

Para que o objetivo do curso seja atingido, a metodologia utilizada deve se pautar nas seguintes características:

- a) O ensino centrado no aluno e voltado para os resultados do aprendizado;
- b) A ênfase na solução de problemas e na formação de profissionais adaptáveis;
- c) O incentivo ao trabalho em equipe e à capacidade empreendedora do formando;
- d) A capacidade de lidar com os aspectos socioeconômico e político-ambientais de sua profissão;
- e) O enfoque multidisciplinar e interdisciplinar;
- f) Exposição dialogada dos conhecimentos teóricos;
- g) Aulas práticas em laboratório empregando recursos tecnológicos adequados;
- h) Palestras práticas, em parceria com instituições locais, à luz das novas tecnologias, direcionadas para o incentivo à pesquisa e ao trabalho coletivo;
- i) Palestras técnicas com Profissionais Certificados de destaque no cenário local regional e nacional. (INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO, 2014).

O estágio curricular supervisionado tem como objetivo a complementação do ensino e da aprendizagem, consolidando a formação para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional. É regulado pela Lei Nº. 1.1778 de 25/09/2008; pelo Decreto Nº. 5.452 de 01/05/43 e pelas Normas de funcionamento da IESF.

São componentes das atividades de estágio:

- a) Carta de apresentação com assinatura do aluno para o Campo de Estágio;
- a) Assinatura do termo de compromisso celebrado entre o estagiário, a Coordenação do Estágio e o campo de estágio;
- b) Plano de estágio desenvolvido pelo professor orientador e o aluno;
- c) Acompanhamento e supervisão do professor orientador junto às instituições privadas ou públicas, durante a realização do estágio;
- d) Entrega do relatório de atividades desenvolvidas, pelo estagiário, quando da Conclusão do estágio;
- e) Elaboração do projeto de Intervenção;
- f) Fichas de frequência e de avaliação final.

O estágio curricular abrange as áreas:

- a) Educação Infantil – carga horária de 150h;
- b) Anos Iniciais do Ensino Fundamental – carga horária de 150h;
- c) Gestão Escolar – carga horária de 100h;

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para desenvolver esta pesquisa foram aplicados três instrumentos de coleta de dados, o primeiro foi um roteiro de entrevista aplicado à Coordenadora de Estágio de TCC do IESF (APÊNDICE A), objetivando entender como funciona todo processo de estágio curricular

obrigatório. Também foi aplicado um roteiro de entrevista com os Professores-orientadores do Curso de Pedagogia (APÊNDICE B), esse instrumento de coleta de dados intencionou compreender como se dá o processo de orientação aos estagiários que estão no campo. E por fim, foi aplicado aos alunos do 8º período do Curso de Pedagogia do IESF, um questionário (APÊNDICE C) para compreender aspectos como sobre a percepção acerca do estágio curricular obrigatório.

5.1 O Estágio Curricular Obrigatório sob a ótica da Coordenação de Estágio e TCC do IESF

Apresenta-se nesta seção a análise a partir do roteiro de entrevista aplicada à Coordenadora de Estágio e TCC do IESF.

O estágio curricular obrigatório é definido como um componente obrigatório para o cumprimento da carga horária acadêmica. Tem sua importância na relação entre teoria e prática para conhecimento no campo da Pedagogia, e, ao mesmo tempo, possibilita ao acadêmico-estagiário experimentar-se como sujeito no ambiente escolar na sua principal área de atuação que é a Educação, isto é, no ensino-aprendizagem. Dessa forma, a experiência do estágio auxilia na visualização do mundo do trabalho, direciona escolhas por meio do inter-relacionamento com profissionais já atuantes na área, exercita o compartilhamento nas relações de vivências, na assimilação de experiências, no impacto e reflexões entre a teoria e prática, bem como na aquisição de novos conhecimentos.

O encaminhamento do estagiário ao campo se dá a partir do sexto período na Educação Infantil, onde, no primeiro momento, um professor-supervisor ou professor-orientador, que atuará como instrutor em sala de aula, encaminhará o acadêmico-estagiário para a Coordenação de Estágio, informando o campo já definido (local de estágio) que, por sua vez, providenciará os trâmites relativos ao *Termo de Compromisso*, que é um acordo celebrado entre a instituição de ensino superior, e a concedente, que é a escola.

No que se refere à escolha do campo de estágio, primeiramente, a instituição celebra convênio que é procedimento obrigatório entre as instituições envolvidas (instituições de ensino superior e escolas) antes do início do processo com o objetivo de se relacionarem legalmente para esse fim, com normas específicas estabelecidas na Lei do Estágio. No que diz respeito às experiências extracurriculares, elas não contam como componentes do estágio curricular obrigatório, mas sim, como carga horária extracurricular dentro do componente do estágio. Portanto, a lei exige que o estagiário cumpra, pelo menos periodicamente, seis meses de estágio extracurricular para que essas horas complementares sejam aproveitadas no somatório de carga horária extracurricular.

Em relação à forma como os estagiários são orientados ao cumprimento do estágio curricular obrigatório, primeiramente recebem instruções de um professor-orientador responsável por repassar as diretrizes e explicar a construção das fichas avaliativas. A participação do professor-orientador/IESF, nesse processo, para ciência do cumprimento das atividades de estágio desenvolvidas pelo acadêmico-estagiário no ambiente escolar na forma como a lei do estágio prescreve, visita o campo, que é a escola, conversa com o estagiário sobre a sua prática no estágio e consulta a gestora e a professora-supervisora do campo, entre outras atribuições, tudo passando pelo direcionamento do coordenador de estágio que, por sua vez, instrui o acadêmico-estagiário sobre a sua postura ético-comportamental, que deve ser respeitosa e profissional no campo, no sentido de promover colaboração construtiva junto à escola, com verdadeiro comprometimento participativo como parte integrante da comunidade escolar propriamente dita, composta pelos gestores, professores, pais e alunos.

Quanto aos eventos direcionados à temática do estágio, o Curso de pedagogia tem o Seminário de Projetos de Intervenção, realizado todos os semestres.

Segundo a Coordenadora, os estagiários fazem relatos, retornam à coordenaria para manifestar suas experiências nos campos, durante e após a conclusão do estágio. São “feedbacks” importantes sobre as metodologias utilizadas, bem como sobre as eventuais dúvidas normalmente relacionadas sobre o impacto da realidade vivenciado no campo que é diferente da teoria em sala de aula e as dificuldades na apresentação de projetos de intervenção em razão de alguns campos não permitirem a aplicação desses. Outros aspectos citados foram em relação à elaboração dos relatórios de estágio que precisam estar de acordo com as Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

5.2 O Estágio Curricular Obrigatório na perspectiva dos Professores Orientadores de Estágio do IESF

O Curso de Pedagogia do IESF possui três professores-orientadores, um para o estágio na Educação Infantil (entrevistado A), um para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (entrevistada B) e um para a Gestão Escolar (entrevistado C).

O primeiro questionamento foi acerca da importância do estágio curricular obrigatório para os alunos do Curso de Pedagogia. Diante de tal questionamento o entrevistado A ressalta que não somente para o curso de Pedagogia, mas para todos os cursos de graduação e bacharelado, a entrevistada B, comenta que o estágio tem sua importância em todos os cursos superiores e que a preocupação com o estágio é ainda maior na Pedagogia por ser uma área educacional e mais adiante afirma a importância pelo caráter avaliativo que o estágio possui, o entrevistado C, menciona que, tanto do ponto de vista da matriz, quanto do formativo, o estágio no caso da Pedagogia possui três áreas já citadas, onde o aluno pode observar e vivenciar quão de fato essas áreas são trabalhadas.

Ao discorrerem sobre as orientações repassadas aos estagiários antes da ida ao campo de estágio, o entrevistado A, considera a orientação relevante para que os alunos não cheguem ao local de forma aleatória, e que por meio dessas orientações os estagiários consigam relacionar-se bem em suas funções, além é claro de orientação e encaminhamento de cunho legal para que esse estágio ocorra de maneira lícita. Nesse sentido, a entrevistada B fez uma observação, destacando sobre as reuniões, aulas preparatórias, explicando da importância do estágio, as competências, postura, assiduidade e também toda documentação que o aluno precisa, por exemplo, o termo de compromisso e todo documento que o aluno precisa produzir como relatório, plano individual e plano de intervenção. Destaca ainda que o aluno não vai para o campo sem dispor de todas as informações necessárias, ele tem um momento de orientação em sala de aula, onde são repassadas todas as informações necessárias para que esse estágio tenha um desenvolvimento de forma satisfatória. O olhar do entrevistado C sobre as orientações aos estagiários é que eles se percebam como profissionais no campo de estágio, que tenham o desejo de convivência e compartilhamento e que de fato se aproprie do que está sendo colocado em prática para que possam fazer uma relação entre o que ouvem e exercitam em atividades na instituição e o que de fato observam para fazer esse confronto entre a teoria e a prática.

Sobre o processo de acompanhamento pelos professores orientadores do IESF, na percepção do o entrevistado A, devido à natureza do quantitativo de alunos serem muito grande, é feita uma amostra e acompanhamento dentro de suas possibilidades de forma que todos tenham uma assistência teórica em sala de aula antes de partirem para o campo e na medida do possível, visitar o maior número de alunos em campo. De acordo com a o entrevistada B, o acompanhamento se dá de duas formas, em *lôcus* onde o campo é visitado, conversa-se com o

supervisor técnico sobre o estagiário e as atividades que ele precisa executar. A outra forma do processo de acompanhamento é feita na instituição com reuniões e solicitação da documentação, que são: o plano individual, projeto de intervenção, relatório, para serem corrigidos as partes preliminares com antecedência, para que assim todos os estagiários sejam acompanhados e terem seus campos visitados. Para o entrevistado C, o acompanhamento é procedimental e tem instrumentos que vão para o campo e que o estagiário precisa saber como se trabalha esses instrumentos, ele precisa estar articulado com o plano individual, plano de intervenção e um relatório, e que todos devem conter a assinatura do supervisor técnico do campo.

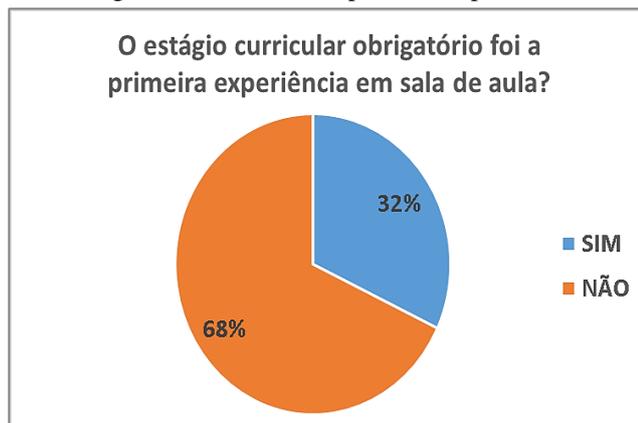
De acordo com a percepção dos professores orientadores, os maiores desafios impostos aos estagiários durante o desenvolvimento do estágio, na percepção do entrevistado A, é a prática do cumprimento de tudo aquilo que eles são orientados, atendendo as necessidades também da escola na qual o estagiário está inserido, colocando em prática as suas determinações de maneira organizada e sistematizada, afim de que o estágio tenha plena condução de acontecer. Trazendo uma abordagem bem peculiar, a entrevistada B, aponta a prática como o maior desafio, assim como o processo de avaliação que o estagiário passa independente dele já ter tido alguma experiência. Na visão do entrevistado C, o acolhimento do estagiário é o maior desafio, pois ainda existem escolas que não acolhem adequadamente, não percebe o estagiário como profissional em potencial e não abre espaço para a realização de atividades. Outro desafio que ele ressalta são os elementos teóricos que esses estagiários levam para o campo, no sentido de compreender qual é a concepção de escola, da aprendizagem, da organização curricular, da avaliação, para que os estagiários possam ter essas concepções e possa fazer o confronto na prática.

Por fim, foi perguntado sobre relatos em relação às experiências do campo de estágio. Quanto a este questionamento todos os professores orientadores foram unânimes em ressaltar que há relatos de experiências. Segundo o entrevistado A, os estagiários fazem relatos de suas experiências em sala de aula, nos corredores da instituição e que sempre são positivos. Destaca ainda que os relatos são organizados, padronizados e sistematizados em um relatório, orientados como deve ser conduzido, e quando esses alunos entregam esses relatórios, por meio da correção, observa-se que são relatos positivos. Em contra partida, a entrevistada B, destacou os relatos que os estagiários fazem em relação a regente de sala, onde este ponto parece ser um entrave. O entrevistado C foi categórico ao falar que esses relatos são obrigatórios, devido a documentação que os estagiários levam para o campo, e que o relatório final é o momento de relatar sobre o que foi possível ou não ser realizado e também fazer as considerações em relação a este momento tão importante no campo de estágio.

5.3 O Estágio Curricular Obrigatório na percepção dos alunos

O primeiro questionamento buscou investigar se o estágio curricular obrigatório foi a primeira experiência em sala de aula:

Gráfico 1 – Estágio curricular como a primeira experiência de estágio

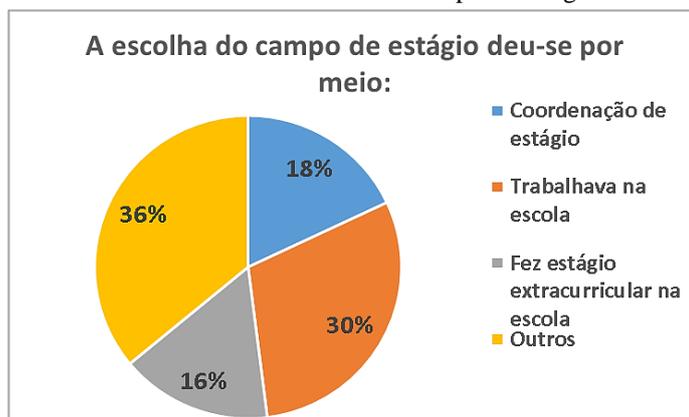


Fonte: A autora

Percebe-se que a maioria dos alunos iniciou o estágio curricular obrigatório com experiências advindas do estágio extracurricular, possibilitando assim, certa competência, segurança e conhecimento de campo. Esse resultado foi avaliado como positivo na medida em que compreende-se que que o aluno chega ao campo com algum preparo.

O próximo questionamento foi sobre a escolha do campo de pesquisa.

Gráfico 2 – A escolha do campo de estágio



Fonte: A autora

O gráfico mostra uma diversidade na hora da escolha do campo, a porcentagem de 36% atribuída a outros foi mais expressiva e o instrumento de coleta de dados nos permitiu verificar que trata-se do seguinte aspecto: a proximidade da escola campo com as suas residências, seguido daqueles alunos que já estão trabalhando na escola e aproveitam o mesmo ambiente para seu estágio.

Dando prosseguimento, buscou-se entender sobre o processo de orientação.

Gráfico 3 – Orientação do Professor-orientador



Fonte: A autora

Pode-se perceber que a orientação recebida pelos alunos foi em sua maioria satisfatória, alcançando os resultados pretendidos por ambas as partes, isto é, aluno e professor. O gráfico 4 apresenta os dados referentes a receptividade no campo de estágio.

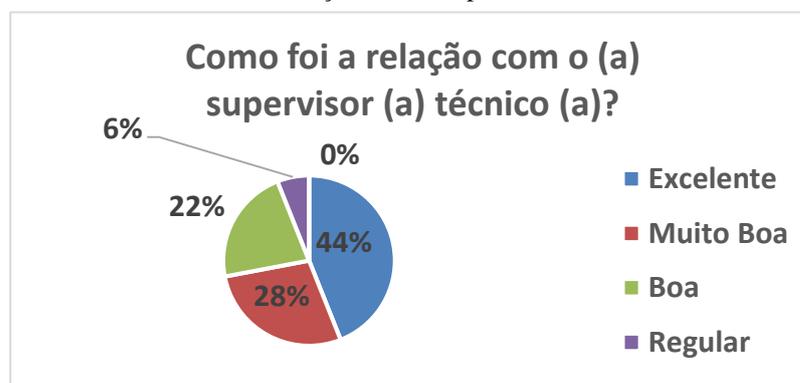
Gráfico 4 – Receptividade no campo de estágio



Fonte: A autora

A receptividade aos alunos por parte das escolas foram acolhedoras, visto que, esta é uma rotina vivenciada anualmente pelas instituições escolares gerando um ambiente de compartilhamento e aprendizagem. O gráfico a seguir apresenta sobre a relação com o Supervisor Técnico.

Gráfico 5 – Relação com o Supervisor Técnico



Fonte: A autora

Confirmando o gráfico anterior, na questão do ambiente acolhedor, a relação entre estagiário e o supervisor técnico também reflete este ambiente, pois o supervisor acolhe e orienta o estagiário de forma que este consiga construir uma relação de trabalho e parceria.

Sobre as Atividades realizadas no campo de estágio, tem-se os seguintes dados:

Gráfico 6 – Atividades realizadas no campo de estágio

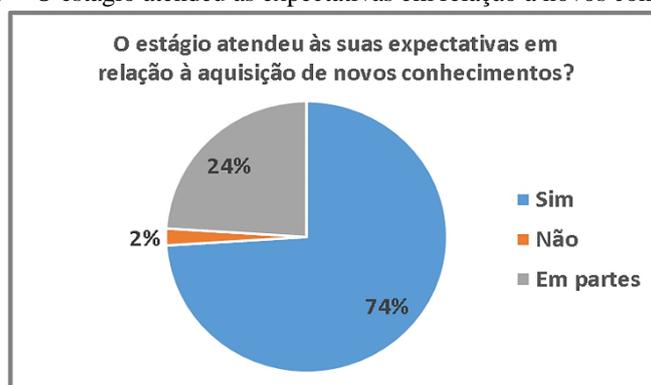


Fonte: A autora

Verifica-se a que o saber-fazer, a prática, é uma expectativa do estagiário que foi atendida prontamente, pois é por meio do estágio que o aluno adquire experiências que só poderiam ser vivenciadas na sala de aula como professor, e isto o realiza e contribui de forma significativa para compreender o processo de ensinar e aprender.

O gráfico 7 aborda sobre as expectativas do estágio:

Gráfico 7 – O estágio atendeu as expectativas em relação a novos conhecimentos



Fonte: A autora

Concordando com o gráfico anterior, os alunos exprimem grande satisfação com a aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência na rotina escolar, possibilitou-os a observar detalhes desta rotina, assim como aprender e compreender as contribuições que o estágio pode proporcionar para sua formação.

O gráfico 8 buscou questionar se o estágio atendeu as expectativas em relação a aquisição de novos conhecimentos

Gráfico 8 – O estágio atendeu as expectativas em relação à prática



Fonte: A autora

O gráfico demonstra dados positiva na proposta de formação do curso quando é coerente entre a teoria e a prática, conseguindo aliar os conteúdos vistos em sala de aula com a rotina vivenciada no campo, sem desvios de função no que compete ao estagiário neste período.

O último questionamento do instrumento de coleta de dados abordou sobre os seguintes aspectos: mais desafiadores e mais significativos para a sua formação profissional.

Quadro 1 – Aspectos desafiadores e significativos em relação ao estágio

CATEGORIAS	ASPECTOS DESAFIADORES	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS
REGÊNCIA DA SALA	<ul style="list-style-type: none"> • Por ser a primeira experiência; • Domínio e autonomia em sala; • Assumir a sala na ausência da professora; • Didática; • Despertar o interesse do aluno; • Adaptação à rotina; • Acolhimento dos alunos; • Relação do professor com os alunos; • Educação de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter o controle em sala de aula; • Oportunidade de desenvolvimento profissional em sala de aula; • Aprender, praticando; • Por em prática conhecimentos teóricos; • A experiência direta com os alunos; • A rotina escolar; • Compreender o universo da sala de aula; • Conhecimento do processo ensino-aprendizagem; • Lidar com dificuldades de aprendizagem e propor metodologias diferenciadas; • Ministração de aulas.
IMPACTOS EM RELAÇÃO AO CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Não está preparada para o campo; • Primeira experiência; • Multitarefa dos professores; • Campo de pesquisa de difícil acesso; • Quantidade de alunos em sala; • Indisciplina dos alunos; • Falta de estrutura da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato e aprender a lidar com as peculiaridades dos alunos; • Falta de material didático; • Desafios da educação básica.
RELAÇÃO COM A REGENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Postura superior da regente; • Ser avaliada; • Resistência; • Não valorização do estagiário. 	<ul style="list-style-type: none"> • A experiência com professores regentes e orientações; • Compartilhar e receber conhecimentos; • Vivenciar a relação entre pais e mestres.
	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem durante o estágio; • Mesmo com experiência, 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a inter-relação entre professor-aluno; • Utilização do lúdico;

<p style="text-align: center;">O QUE O ESTÁGIO PROPORCIONOU</p>	<p>acrescentou muito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum desafio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos desenvolvidos no crescimento cognitivo; • Crescimento profissional; • Espaço para exercer habilidades; • Observar a realidade da sala de aula. • Convivência e aprendizagem diária; • Habilidades assimiladas; • Fazer autorreflexão sobre práticas pedagógicas; • Aquisição de novos conhecimentos na prática em sala de aula; • Aprender a executar o plano de aula; • Trabalhar com projetos de intervenção; • Contribuição na certeza da escolha profissional.
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO ESPECIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação com alunos com necessidades especiais; • Busca por meios para facilitar o entendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado de novas práticas e metodologias didáticas; • Contato com crianças autistas; • Comprometimento com a educação à criança autista e a experiência do retorno; • Ter os recursos específicos para trabalhar com as necessidades dos alunos.

Fonte: A autora

Para melhor compreensão e análise dos dados, considerando as questões subjetivas, buscou-se organizar em categorias com vistas a tecer comentários sobre as especificidades das respostas dos entrevistados no que se refere aos aspectos desafiadores no campo de estágio:

- a) **Regência em Sala de Aula** – verificou-se que alguns alunos revelaram que sentiram como maior desafio suas primeiras experiências em sala de aula, assim como ter domínio e autonomia para assumir a sala na ausência do professor, buscar uma didática que fosse adequada para que viesse a despertar o interesse dos alunos, bem como adaptar-se à rotina escolar, o acolhimento em sala de aula e o relacionamento do professor com os alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que são pontos fundamentais para formação do acadêmico;
- b) **Impactos com relação ao campo** – alguns estagiários ressaltaram não estão preparados para o campo por ser primeira experiência, dificuldades com as multitarefas dos professores, a quantidade de alunos encontrados em algumas salas, a indisciplina dos alunos e a falta de estruturas das instituições;
- c) **Relação com o regente** – alguns os estagiários encontraram dificuldades com a postura superior da regente de sala, ao serem avaliados e pela resistência em serem aceitos no campo, mas especificamente em sala de aula;
- d) **Educação especial** – no que tange a relação do estagiário com os alunos e suas necessidades especiais e a busca por meios que facilitasse esse entendimento;
- e) **O que o estágio proporcionou** – no entanto, pode-se afirmar que o Estágio Curricular Obrigatório proporcionou aos acadêmicos, aprendizagens e experiências fundamentais para sua formação.

Dando continuidade as questões subjetivas, ao serem questionados sobre os aspectos significativos para sua formação profissional, os estagiários definiram das seguintes maneiras:

- a) **Regência em Sala de Aula** – com relação a reger a sala ter controle é fundamental para um bom andamento do processo, bem como a oportunidade do desenvolvimento profissional o aprender praticando, a compreensão do universo

- que é a sala de aula, o conhecimento com relação ao processo ensino e aprendizagem propor metodologias diferenciadas e ministrar aulas foram pontos destacados e de grande relevância para o aprendizado dos estagiários em campo;
- b) **Impactos com relação ao campo** – os estagiários destacaram que o primeiro contato e aprender a lidar com as peculiaridades de cada aluno, e a falta de material didático e os desafios da educação básica, foram impactos que os levaram a refletir sobre o contexto educacional;
- c) **Relação com o regente** – apesar de algumas dificuldades encontradas, os estagiários ainda conseguem destacar pontos positivos; com relação a regente de sala de aula, alguns alunos sentem-se gratificantes com as experiências compartilhadas, orientações recebidas e poder vivenciar a relação entre pais e mestre;
- d) **O que o estágio proporcionou** – sem dúvida alguma, o estágio como um todo é uma experiência única e representa um momento significativo na formação do pedagogo. Nesse sentido, conhecer a inter-relação entre professor e aluno, a utilização do lúdico, os projetos desenvolvidos, o crescimento profissional, a convivência na aprendizagem diária e habilidades assimiladas, a contribuição na certeza da escolha profissional foram consideravelmente proporcionados aos estagiários no campo de atuação;
- e) **Educação especial** – os estagiários sentem-se satisfeito com o aprendizado de novas práticas e metodologias aplicadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como o contato com alunos autistas, experiências que requer uma busca por um profissional capaz de atender um público diversificado que é o cenário educacional. Pode ser então destacar a prática docente como uma atividade indispensável na construção de saberes, e que o estágio em sua acepção mais ampla dar condições para o estagiário refletir sobre seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir sua identidade profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se, por meio desta pesquisa constatar que o estágio curricular obrigatório previsto na matriz do curso de Pedagogia é indispensável na vida acadêmica, por fazer parte da carga horária de integralização do curso. Esse estágio tem o propósito de inserir o estudante no futuro ambiente de atuação, visando o aprendizado e o desenvolvimento de competências próprias, para futuro exercício profissional, tornando-se um instrumento essencial para o processo de formação do docente.

O objetivo geral delineado para esta pesquisa foi compreender os desafios dos estagiários do curso de pedagogia do IESF, no campo de atuação, durante o estágio curricular obrigatório. Afirma-se que o objetivo foi cumprido, na medida e que, os resultados, coletados a partir da aplicação dos instrumentos de coleta utilizados, quando interpretados, mapearam quais foram os principais desafios propostos aos estagiários.

No que tanges às hipóteses estabelecidas na pesquisa, afirma-se que todas foram validadas, pois, os professores do campo de estágio sentem-se desconfortáveis com a presença do estagiário observando a sala de aula, alguns professores ainda desconsideram a presença do estagiário, enquanto outros conseguem aceitar e ver o estagiário como um colaborador na sala de aula. Durante o estágio o aluno constrói seu processo de identidade profissional, pois através do contato direto com o campo, experiências diárias e atividades da práxis dão suporte necessário ao aluno. O estágio é considerado um processo de reflexão, sobretudo de questões

relacionadas ao trabalho docente por meio de experiências e conhecimentos técnicos adquiridos no espaço acadêmico. Sobre a relação entre a teoria e a prática, esta se coloca como sendo um grande desafio.

Diante das observações e entrevistas realizadas, foi possível compreender a importância que o estágio possui, não somente para o Curso de Pedagogia, mas para todo curso de graduação e licenciatura de uma instituição. Nesse caso a pesquisa de campo forneceu dados importantes, pois ao questionar os alunos sobre seus desafios no campo de estágios, às respostas foram positivas e significativas. Foi possível compreender a percepção dos professores orientadores de estágio do IESF, sobre o estágio curricular obrigatório, permitido assim um olhar de integração com o mundo do trabalho. Assim, diante de tudo que foi exposto, o estágio curricular obrigatório é considerado uma experiência única fazendo-o ser indispensável para o processo de formação na vida acadêmica.

Contudo, é válido mencionar que como estagiários sentimos a falta da Instituição tendo um contato maior com o campo onde seus estagiários se encontram, pois muitas vezes o campo não recebe de maneira satisfatória a presença do estagiário, não tem um cronograma de atividades, não se sentem responsáveis por contribuir com o que o estagiário vai buscar no campo nesse momento de suma importância para formação profissional.

Vale ressaltar que o estagiário ainda assim, deve zelar por esse momento, é importante refletir e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências como componente essencial para formação profissional. O estagiário precisa compreender a importância do estágio curricular obrigatório e superar os desafios que ele encontra tanto pela instituição quanto o campo onde ele está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. 339p.

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO. **Plano de desenvolvimento institucional, 2016-2020**. Paço do Lumiar: IESF, 2016.

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Paço do Lumiar: IESF, 2014.

KULCSAR, Rosa. A prática de ensino e o estágio supervisionado: o estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 63-74.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos pra que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA DE ESTÁGIO DE TCC DO IESF

A proposta de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relevância e desafios propostos aos estagiários do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar, MA”, tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual a importância do Estágio Curricular Obrigatório? Quais os desafios propostos ao estagiário durante o processo do Estágio Curricular Obrigatório para os alunos de pedagogia do IESF? Para responder ao questionamento é necessário compreender a percepção da Coordenadora de Estágio de TCC do IESF acerca do estágio curricular e os desafios ao longo do cumprimento do mesmo.

Dessa forma, solicitamos o preenchimento do roteiro de entrevista abaixo para compor a pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA À COORDENADORA DE ESTÁGIO DE TCC DO IESF

- 1) Qual a importância do Estágio Curricular Obrigatório?
- 2) Como é feito o encaminhamento do estagiário (a) ao campo, no curso de pedagogia?
- 3) Na sua percepção, como, o (a) estagiário (a) escolhe o campo de estágio?
- 4) As experiências extracurriculares contam como carga horária de estágio obrigatório?
- 5) De que maneira os (as) estagiários (as) são orientados para adentrar no campo de estágio?
- 6) Que atitudes concorrem para um bom desempenho do estágio em campo?
- 7) São feitos eventos direcionados a temática do estágio?
- 8) Os estagiários fazem relatos na Coordenação sobre as experiências do campo de estágio?
- 9) Existem reclamações por parte dos estagiários? Quais as recorrentes?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS SUPERVISORES DE ESTÁGIO DO IESF

A proposta de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relevância e desafios propostos aos estagiários do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar, MA”, tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual a importância do Estágio Curricular Obrigatório? Quais os desafios propostos ao estagiário durante o processo do Estágio Curricular Obrigatório para os alunos de pedagogia do IESF? Para responder ao questionamento é necessário compreender a percepção dos Professores Orientadores do IESF acerca do estágio curricular e os desafios ao longo do cumprimento do mesmo.

Dessa forma, solicitamos o preenchimento do roteiro de entrevista abaixo para compor a pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO DO IESF

- 1) Qual a importância do estágio curricular obrigatório para os alunos do curso de Pedagogia?
- 2) Que orientações os Professores na função de orientador de estágio repassam aos estagiários antes da ida ao campo de estágio?
- 3) Como é o processo de acompanhamento pelo Professor Orientador do IESF?
- 4) De acordo com a sua percepção, qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) é(são) imposto(s) aos estagiários durante o desenvolvimento do estágio?
- 5) Os estagiários fazem relatos sobre experiências do campo de estágio?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IESF

A proposta de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: relevância e desafios propostos aos estagiários do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em Paço do Lumiar, MA”, tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual a importância do Estágio Curricular Obrigatório? Quais os desafios propostos ao estagiário durante o processo do Estágio Curricular Obrigatório para os alunos de pedagogia do IESF? Para responder ao questionamento é necessário compreender a percepção dos alunos acerca do estágio curricular e os desafios ao longo do cumprimento do mesmo.

Dessa forma, solicitamos o preenchimento do questionário abaixo para compor a pesquisa.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

1) O estágio curricular obrigatório foi a primeira experiência em sala de aula?

- Sim
- Não

2) A escolha do Campo de Estágio deu-se por meio:

- Coordenação de Estágio
- Trabalhava na escola
- Fez estágio extracurricular na escola
- Outros: _____

3) A orientação que você recebeu do Professor Orientador no início de seu Estágio foi:

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

4) Como você classifica a receptividade no campo do estágio?

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

5) Como foi a relação com o(a) Supervisor(a) Técnico(a)?

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim

6) As atividades realizadas no campo de Estágio foram:

- Exclusivamente na área de formação
- Parcialmente na área de formação
- Totalmente fora da área de formação

7) O estágio atendeu às suas expectativas em relação à aquisição de novos conhecimentos:

- Sim
- Não
- Em partes

8) O estágio atendeu às suas expectativas em relação à experiência prática:

- Sim
- Não
- Em partes

9) Comente os aspectos do Estágio que foram:

a) mais desafiadores para a sua formação profissional:

b) mais significativos para a sua formação profissional:

ESTUDO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO FILANTRÓPICO EFRAIM EM SÃO LUÍS, MA:
análise dos problemas ambientais na Feira do Manguairão

STUDY OF THE ENVIRONMENTAL PERCEPTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE EFRAIM PHILANTHROPIC COLLEGE IN SÃO LUÍS, MA:
analysis of environmental problems at the Manguairão Fair

Maxsuel Carlos de Melo Nascimento*
Mailson Santos Machado*
Vera Lúcia Lopes de Barros**

RESUMO

Este trabalho teve como temática a percepção ambiental dos alunos do ensino médio do Colégio Filantrópico Efraim, localizado no município de São Luís, Maranhão, e visa contribuir para o avanço das reflexões sobre os problemas ambientais existentes na comunidade em que a escola está inserida. Na primeira parte da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura para fins de obtenção de informações sobre definições de percepção e meio ambiente. Em seguida, foi aplicado um questionário com os alunos do 1º e 2º ano do ensino médio a fim de diagnosticar o nível de conhecimento dos mesmos acerca das temáticas ambientais. Logo após foi realizada na escola uma aula expositiva com apresentação de slides com as características dos principais problemas ambientais urbanos. Feito isso, a próxima etapa do estudo foi a identificação e análise em campo dos problemas ambientais do entorno da escola e da feira do Manguairão, área dinâmica da comunidade. Por fim, os resultados da observação em campo foram analisados e discutidos em sala de aula e a conclusão mostrou que os alunos demonstraram uma percepção ambiental bem aguçada, com grande senso de responsabilidade e consciência com relação as questões ambientais, e demonstraram grande interesse em aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas relacionadas ao Meio Ambiente, sendo que pra finalizar o estudo, foram feitas pelos alunos, sugestões de possíveis formas de promover a conscientização ambiental dos feirantes, frequentadores da feira do Manguairão, enfim, dos moradores da comunidade em que a escola está localizada.

Palavras-chave: Educação. Meio Ambiente. Percepção.

ABSTRACT

This work had as its theme the environmental perception of the high school students of the Efraim Philanthropic College, located in the city of São Luís, Maranhão, and aims to contribute to the advancement of reflections on the environmental problems that exist in the community in which the school is inserted. In the first part of the research, a literature review was carried out to obtain information about definitions of perception and environment. Next, a questionnaire was applied with the students of the 1st and 2nd year of high school in order to diagnose their level of knowledge about the environmental themes. Soon after, an expositive lecture with slide presentation with the characteristics of the main urban environmental problems was carried out in the school. After this, the next stage of the study was the identification and analysis in the field of the environmental problems surrounding the school and the Manguairão fair, a dynamic area of the community. Finally, the results of the field observation were analyzed and discussed in the classroom and the conclusion showed that the students demonstrated a keen environmental perception, with a great sense of responsibility and awareness regarding environmental issues, and showed great interest in deepening the knowledge about the themes related to the Environment, and to finish the

* Pós-graduado em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. E-mail: mailson.s.machado@gmail.com

* Pós-graduado em Gestão Interdisciplinar do Meio Ambiente e Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. E-mail: maxcalnascimento@yahoo.com.br

** Doutora, pelo Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia. Endereço para correspondência. Laboratório de Entomologia Médica, Departamento de Patologia, Universidade Federal do Maranhão, Praça Madre Deus no 02, CEP 65.025-560, São Luís-MA. E-mail: veralucia.bio@bol.com.br

study, were made by the students, suggestions of possible ways to promote environmental awareness of the fairgrounds, visitors to the Mangueirão fair, in short, the residents of the community in which the school is located.

Keywords: Education. Environment. Perception.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, ainda são escassas as pesquisas e intervenções que buscam promover a Educação Ambiental (EA) nas instituições de ensino e bem pouco se tem feito para sensibilizar a comunidade escolar da importância da preservação do meio ambiente. Assim, torna-se de grande relevância trabalhar a EA a partir da realidade escolar, iniciando pela percepção ambiental, para que os jovens percebam a importância de pequenas atitudes na preservação do ambiente.

A justificativa desta pesquisa se faz de extrema relevância, pois é através de um estudo de percepção ambiental que educadores podem desenvolver projetos ambientais, trabalhar com conceitos e conhecimentos voltados para a preservação do meio ambiente e uso sustentável dos recursos naturais. Enfim, a percepção é um fator presente em toda a atividade humana, portanto ela tem um efeito marcante no envolvimento do homem e sua interação com o meio. Ela pode fornecer a compreensão das interações homem e meio ambiente constituindo-se em um importante campo para pesquisas e trabalhos científicos.

O objetivo geral deste trabalho foi caracterizar a percepção ambiental dos estudantes do ensino médio do colégio Efraim a respeito do meio ambiente e dos problemas ambientais a partir da observação das vias urbanas no entorno da escola e da feira do mangueirão. Enquanto que os objetivos específicos foram: Analisar as diversas literaturas atualizadas para um melhor estudo do tema; diagnosticar o nível de conhecimento ambiental dos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio do colégio Efraim através da aplicação de questionário; reconhecer os problemas ambientais existentes na comunidade em que vivem através de visita a feira do mangueirão; levar os alunos a Elaborar uma proposta de conscientização ambiental para os feirantes e frequentadores da feira do mangueirão.

A metodologia foi de acordo com a taxionomia de Vergara (2014) a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva, explicativa e aplicada. Descritiva porque visa primeiramente descrever o ambiente físico dos alunos do ensino médio do colégio Efraim. Explicativa porque busca uma relação de causa e efeito em relação á atual percepção dos alunos com relação ao meio ambiente.

A pesquisa foi caracterizada do tipo bibliográfica e de campo, bibliográfica, em face da necessidade de se recorrer a uma vasta literatura, livros, periódicos, revistas, hipertextos, entre outros, para a elaboração do marco teórico do trabalho, confrontando as informações com a realidade encontrada no campo, no caso a escola e a feira do mangueirão. De campo, considerando que o objeto investigado é algo concreto que se manifesta no ambiente escolar que necessita de uma pesquisa in loco. O universo da amostra foram os alunos do 1º e 2º ano do ensino médio do colégio Efraim, feirantes e frequentadores da feira do mangueirão. Os instrumentos de dados foram usados questionários, artigos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

2 A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Para compreender os mecanismos e objetivos desta pesquisa, faz-se necessário entender que a percepção ambiental é algo imprescindível para o entendimento de todos os problemas que o Brasil tem apresentado relacionados ao meio ambiente. Dessa forma, a escola, sobretudo os alunos do ensino médio, não pode está alheia a tal situação. Levar os estudantes a perceber o espaço em que estão vivendo e ter a capacidade de identificar os problemas ambientais existentes é vislumbrar ações eficientes para a obtenção de uma sociedade mais sustentável.

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) apresentou alguns avanços a partir dos anos 70 e 80 e se consolidou de forma significativa nos anos 90 a partir da Conferência da ONU para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável (CNUMAD), em 1992. (LOUREIRO, 2008).

Durante esse tempo, chegou-se a uma conclusão de que a EA deve ser abrangente, e neste sentido Martins (2012, p. 7) acredita que deve: “[...] extrapolar as atividades internas da escola tradicional; deve ser oferecida continuamente em todas as fases do ensino formal, envolvendo ainda a família e a coletividade. A eficácia virá na medida em que sua abrangência vai atingindo a totalidade dos grupos sociais”.

Nesta perspectiva a EA, dentro do currículo escolar, deve ser tratada de forma contínua, permanente, dinâmica, interativa e com enfoque inter e transdisciplinar, ou seja, com uma visão sistêmica. (SILVA, 2011).

No entanto, os debates que envolvem a temática ambiental atrelada ao meio educacional precisam ser intensificados e mais difundidos de forma a promover ações e resultados eficientes. (SEABRA, 2011).

No Ensino Médio o alunado tende a ser mais esclarecido no que concerne aos problemas sociais e ambientais. (BATISTA *et al.*, 2015). O grau de percepção das problemáticas que envolvem o meio ambiente precisa está mais avançado. Porém em muitas escolas públicas e privadas do Brasil, esta não é uma realidade. O conhecimento de cunho ambiental de muitos estudantes desta última etapa da educação básica é superficial. Embora algumas escolas brasileiras estejam trabalhando a temática ambiental, como tema transversal, atrelado ao currículo, muito ainda precisa ser feito, sobretudo no ensino médio que é uma fase educacional de profundos esclarecimentos e retenção de conhecimentos mais maturados.

3 O NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO EFRAIM ATRAVÉS DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

A pesquisa foi realizada no Colégio Filantrópico Efraim, localizado no bairro Sol e Mar, município de São Luís. A escola possui um projeto político pedagógico bem definido e tem como característica de trabalho a forte interação entre escola e comunidade.

Figura 1 – Fachada do Colégio Filantrópico Efraim - São Luís - Ma.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

O público investigado foram os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, totalizando 30 estudantes. O sexo feminino representou 46% do universo amostral, enquanto que o sexo masculino representou 54% dos pesquisados. Estes estudantes residem em maioria no bairro em que a escola está localizada, Sol e Mar, e apresentaram faixa etária entre 15 e 18 anos de idade.

A pesquisa foi realizada nos horários da disciplina Geografia, durante o 4º bimestre do ano letivo (Outubro e Novembro/2017). De início os alunos foram questionados sobre o conhecimento que possuem sobre o conceito de meio ambiente e problemas ambientais. Os resultados demonstraram que alguns estudantes ainda tem o meio ambiente como algo superficial, restrito a áreas verdes “natureza”. Porém a maioria (67%) acredita ser o meio ambiente o lugar onde vive e convive, casa, escola, ruas, natureza.

Sobre o conceito de problemas ambientais, os alunos responderam em maioria (70%) que são consequências de ações prejudiciais ao ambiente, e citaram como exemplos problemas observados no cotidiano: lixo, poluição do ar, desmatamento, queimadas, etc. Quando questionados sobre o que consideram como problemas ambientais, os educandos responderam: poluição das águas, esgoto a céu aberto, contaminação do solo, corte de árvores, queimadas, enchentes, etc.

Com o objetivo de obter mais informações sobre a percepção da relação ser humano x meio ambiente foram aplicadas quatro questões, a saber: Existem problemas ambientais em seu bairro? Quais? Você se incomoda com esses problemas? Quem são os responsáveis pelo surgimento desses problemas ambientais? Quem são os responsáveis pela solução desses problemas?

Dos problemas ambientais existentes nos bairros em que os alunos residem, o mais citado foi o lixo (60%); muitos fizeram referência a presença de lixo nas ruas, principalmente após períodos festivos, e ao descarte inadequado dos resíduos sólidos. A poluição somou 40% das citações, alguns alunos detalharam essa resposta fazendo referência à poluição da água, do ar e a poluição sonora. 100% dos estudantes responderam que se incomodam com os problemas ambientais do bairro em que residem.

Quando questionados sobre os possíveis causadores dos problemas ambientais locais 90% acreditam que são os próprios moradores, 10 % responderam que os responsáveis são os governantes. Tais respostas mostram que a maioria dos educandos de forma consciente

se inclui como causadores dos problemas ambientais de seu bairro, assim, o resultado mostra uma compreensão que na inter-relação com o meio nós transformamos e somos transformados.

Sobre os responsáveis pela solução dos problemas ambientais, 80% dos estudantes responderam que a solução começa pelos próprios moradores, dado relativamente importante, pois demonstra a auto responsabilidade dos educandos no que concerne aos problemas de cunho ambiental. 20 % responderam que a solução tem que vir de ações do poder público (prefeitos, governadores, etc.).

Os alunos também foram questionados sobre como as pessoas podem colaborar para melhorar e/ou conservar o ambiente em que vivem. 70% responderam que as pessoas precisam ter atitudes conscientes e de preocupação com o meio ambiente, como por exemplo: não jogar o lixo nas ruas, etc. 30% responderam que as pessoas precisam respeitar as leis ambientais, colaborando com o meio ambiente.

Outra questão direcionada aos estudantes foi saber o que eles tem feito para melhorar e/ou conservar o meio ambiente em que vivem. 80% responderam que não tem feito nada para conservar o meio ambiente e 20% disseram que praticam ações comuns como jogar o lixo na lixeira, porém os mesmos tem a consciência que são insuficientes. Esse resultado mostrou o tamanho de preocupação que tem que se ter em relação à promoção de ações que visem uma maior educação ambiental nas escolas. 90% dos alunos participantes da pesquisa responderam que se consideram responsáveis pela qualidade ambiental do bairro onde residem. 10% responderam que não são responsáveis, mas sim o poder público.

Quando questionados sobre quem deveria ajudar a resolver os problemas ambientais, 70% dos estudantes responderam que a responsabilidade seria da comunidade unida; do governo, das pessoas que se sentirem prejudicadas. 30% responderam que seria dos políticos (vereadores, deputados, prefeitos e governadores); o povo; o governo; 90% dos alunos responderam que costumam obter informações a respeito do meio ambiente por meio da televisão, professor. 10% responderam que obtém informações ambientais através do professor, livros, televisão e jornais.

Sendo assim, os resultados do questionário de diagnóstico da percepção ambiental dos estudantes do ensino médio foram satisfatórios. Com tal ação percebeu-se que os estudantes possuem um senso crítico muito relevante concernente a suas ações relacionadas ao meio ambiente.

4 OS PROBLEMAS AMBIENTAIS EXISTENTES NA COMUNIDADE EM QUE VIVEM ATRAVÉS DE VISITA A FEIRA DO MANGUEIRÃO

Após o diagnóstico e caracterização da percepção ambiental dos alunos a partir da aplicação do questionário, foi realizada em sala de aula uma aula com apresentação de slides sobre os problemas ambientais urbanos. Nessa oportunidade, os alunos tiraram dúvidas sobre alguns conceitos relacionados ao meio ambiente, conheceram os tipos de poluição comuns nas áreas urbanas. E em sequencia, após os esclarecimentos, marcou-se a aula de campo nas ruas no entorno da escola e por fim na feira do mangueirão, no bairro Divinéia.

A visita de campo teve seu ponto inicial na Escola Efraim, localizada na Rua Peru, Sol e Mar, São Luís-Ma. No ponto de partida, foi distribuído para os alunos um roteiro de campo (apêndice 02) com questionamentos sobre o que seria observado na atividade.

Figura 2 – Saída dos alunos - Rua Peru - Sol e Mar, São Luís - Ma



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A observação dos problemas ambientais começou nas vias públicas no entorno da escola. Na Rua Perú, uma das principais ruas dos Bairros Divinéia e Sol e Mar, onde está localizada a escola, foram observados vários problemas. Tais como; acúmulo de lixo em local inadequado e a falta de saneamento básico.

Figura 3 – Falta de saneamento básico - Rua Perú, Sol e Mar



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Figura 4 – Acúmulo de Lixo – Rua Perú



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Um dos principais problemas dos espaços urbanos brasileiros é a falta de saneamento básico. Grande parte das cidades brasileiras convive com esta problemática. Em São Luís não é diferente. Nos primeiros passos da aula de observação, os alunos já puderam analisar o espaço que percorrem diariamente de uma forma diferente. As estruturas das ruas precárias, com córregos escorregadios e cheios de acúmulo de água, proliferando microrganismos nocivos à saúde humana, assim com o acúmulo de lixo de forma exorbitante decorrendo de toda a rua. Os estudantes puderam constatar que os próprios moradores são os causadores desta problemática.

Na feira do Mangueirão, os problemas são mais agravantes. Constituindo-se como um espaço dinâmico com grande circulação de veículos e pessoas, por se tratar de um centro comercial dos bairros Sol e Mar e Divinéia, a feira apresenta sérios déficits ambientais. De início, os alunos abordaram uma feirante para questionar sobre os problemas ambientais que a mesma considera como existentes na região.

Dona Dilma, assim identificada, 54 anos, relatou aos alunos que o volume alto dos carros de som e das lojas (poluição sonora) e o forte odor advindo do grande acúmulo de lixo no local é o que acha mais grave.

Figura 5 – alunos na Feira do Mangueirão.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 6 – Alunos entrevistando feirante - Feira do Mangueirão



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Outros problemas identificados em campo foi a péssima estrutura do asfaltamento da rua onde a feira está localizada, a falta de saneamento básico, esgoto a céu aberto, a falta de espaço para transeuntes e espaço limitado para o tráfego de veículos.

A feirante entrevistada pelos alunos quando questionada sobre o seu grau de responsabilidade sobre os problemas da feira, respondeu que tem sim sua parcela de

contribuição para a poluição do ambiente, e considera a falta de conscientização dos feirantes e frequentadores da área como um dos maiores agravantes da situação ambiental do local.

Outros feirantes e frequentadores do local questionados na pesquisa relataram que a feira do Mangueirão sofre como tais problemas estruturais há muitos anos, muitos acidentes já ocorreram no local devido o espaço desorganizado, e muitos dos vendedores que utilizam o espaço para meios de subsistência disseram que acabam adquirindo doenças respiratórias e de pele em decorrência da poluição atmosférica causada pela circulação dos veículos e da grande proliferação de insetos em razão do acúmulo de lixo em demasia e de forma irresponsável no local. Ou seja, os problemas ambientais da feira do Mangueirão, devem ser considerados graves, haja vista o nível prejudicial à saúde pública.

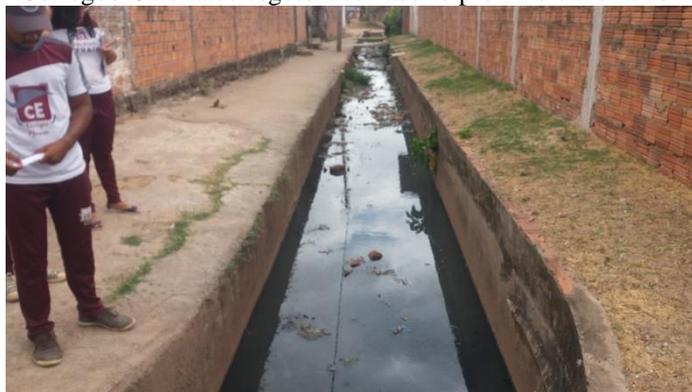
Figura 7 – Lixo na Feira do Mangueirão.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Alguns moradores relataram que sofrem com o odor das galerias de esgoto abertas, e que a situação só se agrava com a chegada do período chuvoso, quando as galerias acabam ficando entupidas em decorrência do lixo e a água contaminada acaba adentrando as residências.

Figura 8 – Córrego / Galeria de esgoto a céu aberto próximo da feira do mangueirão



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Figura 9 – Lixo entupindo as galerias de esgoto - próximo a feira do mangueirão



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com a observação em campo, os alunos puderam identificar e caracterizar no espaço observado os problemas ambientais urbanos aprendidos em sala de aula. A percepção ambiental dos estudantes foi de certa forma aguçada em loco, pois os mesmos foram confrontados com uma realidade que faz parte do cotidiano da maioria, porém puderam olhar de uma forma diferente, com o senso ambiental de conscientização e responsabilidade por tantos problemas e áreas impactadas pela ação desprovida de respeito e consciência dos seres humanos.

5 UMA PROPOSTA DE CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL PARA OS FEIRANTES E FREQUENTADORES DA FEIRA DO MANGUEIRÃO

Após identificar e analisar em campo todos os problemas ambientais urbanos existentes nas ruas do entorno da escola (Efrain) e na feira do mangueirão, foi realizado em sala de aula uma socialização das observações de campo, onde cada aluno pode expor seu ponto de vista do que foi encontrado em campo.

Os estudantes elaboraram, na oportunidade, propostas de promoção da conscientização ambiental dos moradores do bairro, feirantes e frequentadores da feira do mangueirão. O resultado foi satisfatório.

Como sugestão os alunos pontuaram as seguintes propostas:

- 01: Realização de projetos de educação ambiental nos bairros;
- 02: Fiscalização da aplicação das leis ambientais na feira do mangueirão, a fim de evitar danos à saúde dos feirantes e frequentadores do espaço.
- 03: Construção de um espaço específico para o funcionamento das atividades comerciais, visto que o local onde a feira está localizada é impróprio e desorganizado.
- 04: estruturação das galerias de esgoto, pois a maioria encontra-se á céu aberto, sendo um risco para os moradores.
- 05: Projetos de reciclagem e conscientização sobre a importância da coleta seletiva para moradores, feirantes, frequentadores da feira.
- 06: Distribuição de Coletores de Lixo em toda a área da feira; Pois na observação de campo não foram encontradas lixeiras no espaço pesquisado.

As sugestões feitas pelos alunos demonstrou a eficácia desta pesquisa que muito além de estudar a percepção dos mesmos com relação ao meio ambiente e leva-los a identificar os problemas ambientais do cotidiano confrontando-os com suas próprias realidades, conseguiu despertar o senso de auto crítica e de responsabilidade ambiental dos discentes á partir da sugestão de ações que possam tornar a comunidade em que vivem mais sustentável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se com esta pesquisa a importância de se trabalhar a percepção ambiental dentro das escolas a partir da reflexão do espaço onde vivem os alunos. A Identificação, caracterização e análise dos problemas ambientais na feira do Mangueirão proporcionaram aos estudantes envolvidos no trabalho uma visão mais ampla, aprofundada e crítica das problemáticas ambientais.

A partir dos resultados da observação de campo pode-se concluir que a soma dos saberes adquiridos em sala de aula e o conhecimento apreendido no campo tende a promover uma melhor sensibilização e reflexão da temática estudada. Como exemplo, vale pontuar, que na pesquisa, na medida em que os alunos identificavam os tipos de poluição presentes no ambiente, os mesmos já pensavam imediatamente em possíveis soluções para os problemas.

O descaso do poder público e a falta de consciência ambiental de feirantes e frequentadores para com a feira do Mangueirão foram os grandes norteadores para o despertar dos discentes a vislumbrar ações que possam melhorar o ambiente e consequentemente a qualidade de vida da população.

Sendo assim, este trabalho traz grande contribuição para o entendimento de que o estudo da Percepção Ambiental é de grande relevância para promover uma interação entre escola e comunidade e confrontar os alunos com sua própria realidade levando-os a se tornarem agentes transformadores da sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria do Socorro da Silva; MEDEIROS, Mayara Raffaelli; SALES, Flávia Tiburtino de Andrade. **A percepção ambiental de alunos do ensino médio**. Grupo de Trabalho: Educação e Meio Ambiente, UFRN, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Proposta Pedagógica. Educação Ambiental no Brasil. Tv Escola/Salto Para O Futuro, Ano XVIII boletim 01 - mar. 2008.

MARTINS, Rosiney Araújo. **Educação ambiental: primórdios, evolução e perspectivas – Técnicas de Educação Ambiental**. UAB/IFRN. UNIDADE I. 2012.

SEABRA, Giovanni de Farias (Org.). **Educação ambiental no mundo globalizado**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2011. 270p.

SILVA, Erineide da Costa e. **Ética, Cidadania e Meio Ambiente - Ética Ambiental**. UAB/IFRN. UNIDADE IV. 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

ESCOLA: COLÉGIO FILANTRÓPICO EFRAIM

ALUNO(A): _____ TURMA: _____
Sexo : () masc. () femin. Idade: _____

Essa pesquisa tem como objetivo caracterizar a percepção ambiental dos alunos mediante ao meio em que vive e dos problemas ambientais existentes, para o aporte de subsídios no desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino formal, visando à construção de uma sociedade sustentável. Solicitamos que você responda a todas as questões que serão de grande valia para o estudo.

- 1) Para você, o que é meio ambiente?
- 2) No seu entender, o que são problemas ambientais?
- 3) Dê 3(três) exemplos de problemas ambientais?
- 4) No seu entender, existem problemas ambientais no bairro que você reside? No caso afirmativo, Quais?
- 5) Você se incomoda com esses problemas? Justifique.
- 6) Quem são os responsáveis pelo surgimento de problemas ambientais?
- 7) Quem são os responsáveis pela solução desses problemas?
- 8) Como você acha que as pessoas podem colaborar para melhorar e/ou conservar o ambiente em que vivem?
- 9) O que você tem feito para melhorar e/ou conservar o ambiente em que vive?
- 10) O que você considera como problema ambiental? () Aumento de ratos, baratas () Poluição das águas () Poeira () Esgoto a céu aberto () Lixo a céu aberto () Fumaça de chaminés de indústrias () Enchentes () Faixas e cartazes nas ruas () Fumaça de carro, ônibus e caminhão () Falta de áreas verdes (como parques e parcas) () Contaminação do solo (por agrotóxicos, por fezes) () Trânsito () Corte de arvores, queimadas () Terremotos, furacões () Outros
- 11) Você costuma ter informações a respeito de meio ambiente por meio de: () Livros () Revistas () Televisão () Jornais () Radio () Professor () Outras Fontes.
- 12) No seu entender, quem deveria ajudar a resolver os problemas ambientais? () Você individualmente () As pessoas que se sentirem prejudicadas () Os políticos (os vereadores, os deputados, os senadores () A comunidade unida () O povo () As escolas () Os jornalistas ?() O governo () Outros.
- 13) Você se considera responsável pela qualidade ambiental do seu bairro? () sim () não () não sei

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ATIVIDADE DE CAMPO

ESCOLA: COLÉGIO FILANTRÓPICO EFRAIM

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

ROTEIRO DE ATIVIDADE DE CAMPO

Percepção Ambiental dos alunos do ensino médio a partir da observação em campo dos problemas ambientais urbanos nas vias públicas no entorno da escola e na feira do Mangueirao (Sol e Mar/Divineia).

01. Durante o trajeto de campo você identificou algum tipo de Poluição Visual?
02. Você identificou alguma área de acúmulo de lixo?
03. Nas ruas do entorno na escola, existe saneamento básico?
04. Durante o trajeto de campi você identificou algum tipo de poluição atmosférica?
05. Qual tipo de problema ambiental urbano identificado na ruas do bairro chamou mais a sua atenção?
06. Na sua observação de campo qual foi a relação observada entre os moradores e o meio ambiente?
07. Sobre a feira do mangueirão, qual o problema ambiental chamou mais a sua atenção? Por que?
08. De acordo com a sua observação de campo, quais os causadores dos problemas ambientais identificados na feira do mangueirão?
09. Na sua opinião o que poderia ser feito para melhorar a situação ambiental da feira do mangueirão?
10. O que esta pesquisa lhe proporcionou enquanto estudante e de que forma a mesma pode contribuir para sua vida acadêmica e social?

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: um caminho para construção do conhecimento

CHILDREN'S PHILOSOPHY: a way to build knowledge

Patrícia Oliveira de Santana*
Raimunda Maria Ramos Correia**
Edvaldo Rogério Santos Teixeira***

RESUMO

O programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman é um programa pedagógico que visa desenvolver as capacidades de raciocínio e do pensamento em geral, no qual a aprendizagem da atividade do pensar se realiza por meio da criação de um diálogo, cuja finalidade é promover o pensamento através de uma comunidade de investigação na sala de aula, onde as crianças são encorajadas a falar e a ouvir-se umas às outras e assim discutir ideias filosóficas na presença de um facilitador, no caso o professor. Em face disso esse artigo tem como objetivo estudar sobre limites e possibilidades da Filosofia enquanto espaço de reflexão na Escola Pública do Ensino Fundamental, pautando-se na reflexão acerca da importância do trabalho com filosofia para crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o seu papel na construção e reflexão acerca do conhecimento. A pesquisa em pauta foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, tendo embasamento em teóricos como Lipman (1990), Sarmento (2007) e Kramer (2009), buscando ressaltar a relevância da Filosofia no Ensino Fundamental, englobando o atual contexto escolar, de modo a promover uma discussão sobre o trabalho de filosofia com crianças na escola e a relação deste com o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Palavras-chave: Filosofia. Crianças. Ensino fundamental. Escola.

ABSTRACT

Matthew Lipman's Philosophy for Children program is a pedagogical program that aims to develop thinking and thinking capacities in general, in which the learning of the activity of thinking takes place through the creation of a dialogue whose purpose is to promote Thinking through a research community in the classroom where children are encouraged to speak and listen to each other and thus discuss philosophical ideas in the presence of a facilitator, in this case the teacher. Therefore, this article aims to study the limits and possibilities of Philosophy as a space for reflection in the Public School of Primary Education, based on the reflection about the importance of working with philosophy for children of the 5th year of Elementary School, taking into account their role in building and reflection on knowledge. The research in question was developed through a bibliographical review, based on theoreticians such as Lipman (1990), Sarmento (2007) and Kramer (2009), seeking to emphasize the relevance of Philosophy in Elementary Education, encompassing the current school context, so To promote a discussion about the work of philosophy with children in the school and the relation of this with the development of the autonomy of the students.

Keywords: Philosophy. Children. Elementary school. School.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se pensado a respeito de aspectos que poderiam contribuir para a

* Graduada em Pedagogia, pela Faculdade do Vale do Itapecuru-FAI. Especialista em Psicopedagogia, Clínica, Institucional e Hospitalar (IESF). E-mail: patysantanacx@hotmail.com

** Graduada em Pedagogia, pela Universidade Anhanguera. E-mail: rayramosalves@outlook.com.

*** Orientador do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional do IESF/Paço do Lumiar – MA. Mestre em Comunicação Social (UMSP); Especialista em Ética e Filosofia Política (UNYLEYA), Catequética (IESMA), Docência (CBM). Graduado em Filosofia (FPSJ); Teologia (IESMA); Jornalismo (FSL). E-mail: santeixeira10@hotmail.com

formação de um indivíduo mais crítico e criativo no modo como se relaciona com as situações do dia a dia. Ou seja, um aluno com uma visão crítica e reflexiva da realidade que o rodeia. O exercício filosófico pode ser identificado a partir de uma inquietação, que em grande medida possibilita o questionamento. Desse modo, pode-se identificar o quanto o questionar pode fazer parte do cotidiano da criança, embora muitas vezes, enquanto um aspecto ingênuo.

A presente pesquisa tem como objetivo estudar sobre limites e possibilidades da Filosofia enquanto espaço de reflexão na Escola Pública do Ensino Fundamental, pautando-se na reflexão acerca da importância do trabalho com filosofia para crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o seu papel na construção e reflexão acerca do conhecimento.

A proposta de ensino de filosofia para crianças discutida neste trabalho tem como aporte capitular a análise proposta pelo filósofo educador americano Matthew Lipman. Esse estudioso, ao tratar do estudo da Filosofia para Crianças, pretendeu o desenvolvimento do caráter ético, autônomo, criativo, fundamentado na busca de soluções para conflitos, construção de estratégias de trabalho, divergência de ideias e sentido cooperativo para enfrentar problemas.

A pesquisa em pauta foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, que se trata de contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (MARCONI; LAKATOS, 2005), tendo embasamento em teóricos como Lipman (1990), Sarmento (2007) e Kramer (2009).

Diante disso, o presente artigo visa ressaltar a relevância da Filosofia no Ensino Fundamental e o seu emprego às crianças de diferentes faixas etárias, englobando o atual contexto escolar, de modo a promover uma discussão sobre o trabalho de filosofia com crianças na escola e a relação deste com o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Enfocam-se princípios que dão jus ao esforço de conscientização aos sistemas de ensino público e particular na inserção da Filosofia para Crianças no currículo escolar, uma vez que esta busca suscitar o papel do educador e do educando na construção de valores morais e éticos que norteiam a práxis pedagógica.

Esse artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento serão abordados conceitos de filosofia; no segundo será tratada a abordagem histórica sobre as concepções de infância; no terceiro, será tratado sobre a relação entre criança e filosofia, abordando aspectos da filosofia e da infância, além da importância da filosofia na educação das crianças; e, por fim, no quarto momento será descrito o programa de filosofia para crianças proposto por Matthew Lipman.

Portanto, ao abordar essa temática, busca-se expor o objetivo pedagógico da filosofia, que não é o de informar às crianças da existência dos filósofos, das suas ideias e obras, mas, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento e compreensão da linguagem e das capacidades críticas e criativas das crianças de modo a promover o seu pensamento crítico, autônomo e reflexivo, preconizado no Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman.

2 CONCEITO DE FILOSOFIA E ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

O termo Filosofia vem do grego *philos* (que ama) e *sophia* (sabedoria) e refere-se ao “amor à sabedoria”. Filosofia é o pensar reflexivo do homem sobre seu cotidiano para compreender seus atos e seus pensamentos. Não se trata de qualquer reflexão, mas o refletir sobre o próprio pensar; “pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece”. (ARANHA, 2003, p. 74). Por meio da reflexão o homem tem outra dimensão, além da oferecida pelo agir imediato e lhe é possibilitada a superação da situação dada e não escolhida.

A filosofia significa “amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber”. (CHAUI, 1999, p. 19). Na visão da autora, a filosofia pode ser interpretada como o pensar permanente e crítico na busca de superar obstáculos na direção de uma resposta clara e segura, buscando responder questões fundamentais da realidade.

Para Lipman (1990), a filosofia é uma ciência de investigação, que por meio do diálogo entre alunos/alunos/professor é possível construir ideias, pensar independente, trazendo para suas vidas nova percepção de descoberta, de invenção, de interpretação e de crítica.

Segundo Lipman (1990, p. 13) “[...] a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos, tais como o de verdade, que existem em outras disciplinas, mas que não são abertamente examinados por nenhuma delas”. A ideia de unir educação e filosofia para a aprendizagem escolar, voltadas para o desenvolvimento de valores e da ética traz interessantes resultados para o exercício da cidadania.

A Filosofar na estrutura escolar com as crianças, adolescentes e jovens permite capacitá-los para o debate, para a confrontação de ideias, para o questionamento, para o não conformismo diante dos fatos.

A temática da infância tem sido objetivo sistemático de estudos desde os séculos XVIII e XIX, sendo que registros de propostas educacionais para crianças se fazem presente desde a Antiguidade Clássica. (OLIVEIRA, 2005). Segundo o pesquisador francês Philippe Ariès (1981), a criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e o tratamento dado a ela era igual ao dos adultos, pois logo se misturavam com os mais velhos.

Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existia na Idade Média, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e as suas particularidades que a diferenciava dos adultos.

Tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama ela já era inserida na sociedade dos adultos e assim participava de jogos, de afazeres domésticos ou trabalhava como aprendizes. Segundo o autor supracitado, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão.

As vivências e sentimentos respeitados fazem de cada criança um ser único, singular, caracterizando assim seu “eu interior”, valorizando-se sua própria maneira de estar no mundo. Segundo Kishimoto (2001), a infância é também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar. (BRASIL, 1998, p. 21).

O discurso do RCNEI, no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. O mesmo documento aponta ainda que:

A concepção de construção do conhecimento pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henri Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Segundo o Referencial, as crianças constroem o conhecimento mediante as interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas é fruto de um intenso trabalho de criação, de significação e ressignificação. (BRASIL, 1998).

Conforme Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), “[...] a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

3 FILOSOFIA E A INFÂNCIA: uma relação necessária

3.1 A filosofia na infância

Trabalhar com a Filosofia implica em trabalhar com alguns conceitos nem sempre presentes nas escolas. Ao propor atividades investigativo-filosóficas, as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar, refletindo e tirando suas próprias conclusões ao se envolverem com situações presentes na filosofia, tais como identidade, imaginação, verdade, certo e errado, amizades, entre outras.

Conforme Lipman (1994) e Kohan (1998) a proposta de ensino de filosofia com crianças possibilita a constituição de um pensar mais criativo, crítico, sensível ao contexto e, destarte, de um comportamento inovador. Para os autores, pensar criticamente possibilita à criança a constituição de sentidos desta realidade e de si mesmos nela. E, isso é possível, pelo diálogo investigativo em uma comunidade que exige a aprendizagem e a construção de comportamentos, atitudes de cooperação, respeito mútuo, inovação.

Dessa forma, inserida e aplicada no contexto escolar, a prática do ensino de filosofia para crianças se estabelece da maneira mais ampla possível, oportunizando a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio do diálogo com os filósofos e com a História da Filosofia, do diálogo com os textos filosóficos e da disponibilização dos educandos à prática do diálogo.

A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história e pertence a uma classe social. Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e dar novos contornos à realidade e conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). (KRAMER, 2009, p. 71).

Na visão do autor, pode-se afirmar que a infância é a fase privilegiada para a formação da identidade, do caráter e dos valores para a convivência respeitosa e cooperativa entre todas as pessoas. Segundo Cunha (2008), crianças filosoficamente inteligentes são as que fazem boas perguntas sobre o que antes se acreditava inquestionável. Boas perguntas exigem que se pense de novo e melhor sobre o que já havia sido pensado. Portanto, a educação para o filosofar, encontra nesta fase, o momento mais intenso e mais fértil para a percepção do eu e do outro.

Educar para pensar bem por si só, para refletir, dialogar e investigar honestamente é formar o cidadão livre e ético, consciente de si e da escolha de valores com os quais se identifica. Sob esse aspecto a filosofia pode ser uma opção para as crianças no ambiente escolar e, se bem aplicada, torna-se um instrumento motivador à vivência infantil, desde a mais tenra idade.

Ela atrai a atenção e participação para temas significativos da vida, oferecendo

habilidades de raciocínio, dentro do espírito aberto e crítico. Portanto, a sala de aula é ambiente favorável para o desenvolvimento da filosofia para o bem pensar, onde cada aluno necessita desenvolver o seu ponto de vista, seu estilo de pensamento, sua perspectiva de vida.

3.2 A importância da filosofia na educação das crianças

Uma forma de exercitar a reflexão filosófica é por meio do diálogo o qual não se confunde com o debate. Para Waksman (2005), a filosofia tem um caráter investigativo, ou seja, ela questiona, propõe formulação de hipóteses e tem aspiração pelo verdadeiro entendimento. É necessário, portanto, que a investigação filosófica seja dialogada entre um grupo de pessoas cujas opiniões diferentes geram tensão e deixam o filósofo indagando mais a respeito do que havia proposto.

No dizer de Redin (2007, p. 84), “[...] a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...]. E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer”. Com base na afirmação da autora, não se pode mais conceber uma concepção de ensino adultocêntrica, na qual o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento.

Na visão de Lipman (1990, p. 55), na perspectiva do saber tradicional, o objetivo da educação é tomar as crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos. O projeto pedagógico de Lipman é articulado na perspectiva da investigação. O Programa de Filosofia para Crianças tem como meta fundamental a transformação da sala de aula numa Comunidade de Investigação. Onde: os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um.

Com sua proposta de Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar – o prof. Lipman desenvolve uma metodologia que trabalha uma das questões que consideramos ser uma das principais exigências da educação hoje: “ensinar a Pensar”. Nesse sentido, a filosofia na escola encontra-se mais instrumentalizada para a convivência social e escolar, já que a educação para o filosofar tem por objetivo desenvolver habilidades que tendem a tornar os seres humanos melhores, aperfeiçoando seu modo de ser, de agir e de pensar, segundo modos de vida mais democráticos e éticos.

Na visão de Cunha (2008, p. 13),

O filosofar é, em suma, uma atividade de produção e de reflexão crítica de conhecimentos úteis para a vida. O filosofar que pretendemos está vinculado à história presente, ao cotidiano, à vida pulsante, aos interesses e motivações dos desafios atuais, em especial, aqueles vividos pelas crianças.

Assim sendo, é na escola que, além da experiência motora ou emocional, acontece o convite à experiência reflexiva, na qual a imaginação impulsiona a criatividade e o auto aprimoramento traz melhoria da vida humana em geral. Ressalta-se, porém, que tal espaço privilegiado precisa ser otimizado. Uma das formas de fazê-lo é criar momentos nos quais, intencionalmente, as crianças e jovens são incentivados a explicitar seus questionamentos filosóficos.

Vale salientar que as aulas de filosofia, de acordo com as orientações do Programa, devem ser ministradas por professores com graduação em filosofias ou com especialização no ensino de filosofia com crianças, pois espera-se que tal professor tenha um total domínio da

história da filosofia e seja capaz de levar os estudantes, neste caso, crianças e jovens, para a reflexão filosófica e alcançar o “pensamento de ordem superior”.

4 FILOSOFIA E CRIANÇAS: o programa de Matthew Lipman

O ensino de Filosofia com crianças vem sendo desenvolvido há cerca de quatro décadas, desde os anos 60, pelo professor norte americano Matthew Lipman, que criou um programa denominado de “Filosofia para Crianças”.

Segundo Lipman apud Kohan (2000, p. 21), o trabalho de “Filosofia para crianças” teve início quando, em 1969, ele trabalhando como professor de Introdução à Lógica em uma Universidade da Columbia, Nova York, percebeu falhas no raciocínio de seus alunos. Após estudos, constatou que os estudantes universitários deveriam estudar Lógica e Filosofia bem antes de entrar na universidade.

Na mesma época, havia um professor que Lipman acompanhava o seu trabalho de ensinar crianças com problemas neurológicos, os quais, uns conseguiam ler e outros não. A sugestão de Lipman para este professor foi trabalhar com estes estudantes através de atividades onde os estudantes tirassem inferências lógicas. O resultado foi surpreendentemente útil.

A partir disso Lipman concluiu que essas crianças podiam aproveitar as instruções do raciocínio desde que alguém lhes concedesse/orientasse durante o seu desenvolvimento. Desta forma, o autor concluiu que é possível sim o trabalhar de Filosofia com crianças, pois na concepção de Lipman (apud KOHAN, 2000, p. 22) “as crianças pensam, mas é preciso pensar bem”.

Foi a partir destas ideias que surgiu o “Programa de Filosofia Para Crianças” em que o ensino de filosofia é ministrado por meio de diálogos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, capaz de levar as crianças a alcançarem o pensamento de ordem superior em uma Comunidade de Investigação, através de discussões realizadas a partir de leituras feitas das novelas filosóficas por estudantes e professores.

Lipman acredita que desde cedo as crianças têm capacidades de realizar “raciocínios” sofisticados, por isso ele defende que elas são capazes de alcançar o “pensamento bom”. Para ele as crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. O autor acredita ainda ser possível ensinar filosofia para as crianças, porém é preciso que os professores sejam orientados e treinados para tal atividade.

Devemos enfatizar que, ao se trabalhar a filosofia com as crianças, constatamos com facilidade que elas têm uma especial inclinação para a curiosidade, para a indagação, investigação, debate e reflexão.

A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde os estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar. (LIPMAN, 1990, p. 61).

As “novelas filosóficas” são identificadas pelo nome do personagem principal das mesmas. São as seguintes: Rebeca (para 6/7 anos); Issao e Guga (para 7/8 anos); Pimpa (para 9/10 anos); A descoberta de Ari dos Telles (para 11/12 anos) e Luíza (para 13/14 anos). Cada uma delas vem acompanhada de um Manual do Professor que oferece ao mesmo alguns subsídios para orientar o diálogo em sala de aula (os Planos de Discussão) e para estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas (Exercícios).

Por meio dessas novelas serão desenvolvidas habilidades básicas de pensamento como: habilidades de questionamento, habilidades de investigação, habilidades de formação de conceitos e habilidades de tradução. Para serem desenvolvidas essas habilidades como vimos anteriormente a sala de aula será palco do que Lipman chama de “comunidade de investigação”.

Espera-se que as crianças e jovens, ao lerem em conjunto das novelas, sintam-se provocados a explicitar suas próprias questões, a cotejá-las com as questões dos personagens, a buscar produzir respostas para estas questões e, ao fazê-lo, submeter suas respostas ao crivo de critérios cada vez mais rigorosos sem descuidar de esforços criativos voltados a produzir respostas possivelmente “novas”, mas plausíveis.

Ao se trabalhar a filosofia com as crianças, verifica-se com certa facilidade que elas predispõem de uma especial inclinação para a curiosidade, para a indagação, investigação, debate e reflexão. Da mesma maneira que a criança aprende a falar, a andar, também aprende a filosofar, quando indaga sobre as coisas do mundo que a cerca.

4.1 As sessões de Filosofia para Crianças, segundo o programa de Lipman

A partir da visão sobre a educação do pensar, Lipman criou um modelo pedagógico baseado no conceito de comunidade de investigação onde, tanto os alunos, como o professor colaboram uns com os outros na reflexão sobre o mundo que os rodeia. Assim, Filosofia para Crianças da metodologia Lipman assenta em promover:

- a) a pergunta como modo de abrir, problematizar e construir saberes;
- b) a investigação criativa como modo de pensar nossa realidade individual e social;
- c) o debate participativo, aberto e fundamentado como prática de conhecimento;
- d) a democracia como forma de respeitar e valorizar nossas diferenças;
- e) o trabalho solidário e colaborativo como modo de agir em educação; e,
- f) a resistência crítica frente a toda forma de imposição.

Visando alcançar os objetivos, propõe-se por meio da leitura de uma pequena história, ou novelas filosóficas, no qual as crianças colocam perguntas para serem discutidas. Com essa dinâmica cria-se então um diálogo a partir das várias opiniões que cresce na busca de exemplos, na descoberta de relações de ideias, na criação de novas questões. Desde modo, as crianças encontram um espaço para dar voz aos seus pensamentos, às suas interrogações, ao mesmo tempo que aprendem a ouvir-se umas às outras.

Em seguida os participantes da sessão colocam perguntas sobre a história. As perguntas são escritas de modo a serem visíveis para todos os participantes. Normalmente esta parte da sessão termina porque já não há mais espaço para escrever perguntas e não porque não haja mais perguntas. Depois, leem-se as perguntas e começa-se a organizá-las agrupando as que se relacionam e construindo uma ordem de prioridade à medida que se analisa o que a pergunta está investigando.

Com a conversa sobre as perguntas acaba-se por escolher uma primeira pergunta para refletir em conjunto. Nesse momento a reflexão em grupo começa por pedir à pessoa que colocou a questão eu pauta que explique as razões daquele questionamento e o que sugere como possível resposta. Rapidamente os outros membros da comunidade começam a sugerir possíveis respostas para a pergunta. O papel do facilitador aqui aparece como crucial, pois sua responsabilidade é apontar contradições que apareçam na conversa, assim como ajudar a aprofundar o diálogo entre os participantes.

A sessão acaba frequentemente porque o tempo da Filosofia terminou. Antes de dar final à discussão é importante fazer um resumo do que aconteceu na sessão apontando para uma possível continuidade se necessário. O ponto final da sessão é dado ao pedir à pessoa que

colocou a pergunta e provocou a reflexão, que retorne à sua pergunta fazendo uma avaliação do modo como a conversa contribuiu ou não para a sua resposta.

4.2 O ensino de Filosofia para crianças e as habilidades construídas

Conforme Kohan (2008) a filosofia contribui significativamente com a formação das crianças, pois ela apresenta um importante fator pedagógico que oportuniza a aprendizagem de uma maneira especial de compreender e elaborar questões filosóficas acerca dos mais diversos saberes. Muito embora o questionamento por si só não tenha garantias que porte valor filosófico, é mediante o exercício do mesmo que se adquire autoconfiança para ousar relacionar as questões e as possíveis soluções passíveis de serem encontradas.

Muitas vezes a ausência de questionamento por parte do aluno pode implicar em um modo de ensino que apenas preocupa-se em transmitir o conteúdo, e conseqüentemente, um tipo de aprendizagem que não se distingue de uma reprodução de conceitos, de definições, de noções, sem efetivamente implicar os alunos no processo de pensar acerca do que já foi produzido por outros. E deste modo compromete até mesmo os processos de avaliação que apenas verificam se os conteúdos foram memorizados de forma adequada, ou seja, na avaliação os mesmos são “despejados” para que se possa ter a certeza que o aluno captou o que foi ensinado em sala de aula.

Ressalta-se, porém que o conhecimento não é transferido/transmitido e sim construído, os alunos aprendem a partir do momento que querem aprender, que sentem a necessidade. A visão democrática da educação é tornar o aprendizado uma produção de todos os sujeitos envolvidos, através de uma interação com o objeto, que visa transformar a sociedade, e que mantém uma relação dialética entre teoria e prática.

Desse modo, o objetivo do programa de Lipman é desenvolver a habilidades de pensar, desenvolver a potencialidade cognitiva do aluno para o pensar bem, de Lipman. Ou seja, desenvolve o juízo este é a relação do pensar e do agir. Não é objetivo transformar as crianças em filósofos, mas formar cidadãos mais reflexivos, mais criteriosos. Nesse sentido a criança aprende a raciocinar. A razão está ligada a linguagem e ao pensamento de forma lógica. Essa disciplina quando integrada a outras disciplinas, desenvolve hábitos críticos e métodos investigativos.

Lipman, com seu programa, visa transformar o pensamento das crianças, levando-as a pensar de maneira melhor. O primeiro modo de pensar é o “pensamento crítico” que é aquele onde podemos realizar julgamentos racionais, é um pensamento com critérios de “verdade” com objetivo de julgar, “orientado por critérios individuais”, ele é “autocorretivo” e é “sensível ao contexto”. (LIPMAN, 1995 p. 279). Kohan (2000, p. 111) afirma que neste tipo de pensamento podemos: problematizar, distinguir, examinar e avaliar os “critérios e as razões que se baseiam as crenças”.

O segundo é o “pensamento criativo” sendo este o “pensar que conduz ao julgamento”, ele é “orientado pelo contexto, é auto transcendente, e é sensível aos critérios”. Portanto, é para Lipman um pensar que tem como critério o “significado” com objetivo de julgar, ele é “sensível a critérios contrários”. É um pensamento que tem sensibilidade ao “critério da verdade”, porém “é orientado pelo contexto da investigação que está acontecendo”. É um pensamento que tem como preocupação “a invenção e a totalidade”. (LIPMAN, 1995. p. 279).

E o terceiro, denomina-se o “pensamento cuidadoso” que é aquele onde os pequenos poderão fazer distinção sobre a importância ou não de um determinado acontecimento, sobre o que é certo ou errado, empregando “valores no próprio pensar”.

(KOKAN, 2000. p. 111). Como este pensamento está relacionado com valores, podemos concluir que ele é um “pensamento ético”. Sendo assim com a junção destas três facetas do pensamento, chegaremos a um “pensamento de ordem superior”.

No processo de filosofar com crianças, este princípio fundamental enquanto método exerce uma função pedagógica especial. O programa de Lipman privilegiava principalmente as questões filosóficas, pois quando há uma reflexão a partir do diálogo o mesmo pode indicar a constituição de novas descobertas, até então desconhecidas, e conseqüentemente, há o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar, inovar.

Partindo deste princípio, o filosofar com crianças não é ensinar tão somente a História da Filosofia ou a cultura filosófica elaborada durante séculos pelos pensadores. Nem mesmo a realização da leitura de textos ou fragmentos de forma mecânica, apenas para constar como atividade didática, mas é, sim, mediante o diálogo com as crianças, que segundo Lipman (1990), acreditava ser possível a realização da educação, isto é, construir um processo dialógico que problematize o modo como tal saber foi produzido e o relacione com o presente e o futuro das gerações.

Nessa perspectiva, segundo Silva (2015) esse método requer que os professores saibam de tal maneira conduzir esse procedimento, e para isso, afigura-se imprescindível que estes estejam preparados para uma reflexão que construa o conhecimento. Desse modo, o papel do professor deve ser o de provocar o diálogo e garantir que sejam seguidos os procedimentos apropriados para a sua realização.

O docente terá a função de motivar, estimular os alunos a organizarem e exporem suas ideias e conseqüentemente fundamentá-las. O diálogo tem sido um dos métodos pelo qual desde os filósofos gregos a Filosofia tem constituído uma perspectiva de abordagem dos problemas. Mais contemporaneamente, ele tem sido uma opção para metodologias de ensino, não só na filosofia, utilizada enquanto recurso didático-metodológico. Este instrumento, usado e consagrado por Sócrates com a finalidade de parturiar os conhecimentos de seus interlocutores, objetivando um saber puro e verdadeiro, é também utilizado por muitos filósofos como exercício que facilita e aproxima do filosofar.

Para Pedroso e Malacarne (2008, p. 7), quando se observa a dinâmica da sala de aula, pode-se notar que a maioria dos alunos apresenta dificuldades em interagir com espontaneidade, isto é, em fazer perguntas ao professor em relação ao conteúdo exposto. Não se sentem à vontade em expor suas dúvidas, apresentando também dificuldades em assimilar conteúdos, apresentando assim um baixo rendimento escolar. Justificando-se, segundo os autores, ao fato de o jovem de hoje, aparentemente não demonstrar interesse em aprender, constantemente distraído ou conversando com colegas, mesmo em momentos de explicações do conteúdo pelo professor. Ou seja, os alunos não se concentram no que o professor está tentando lhes ensinar, não sabem ouvir o outro, enfim não respeitam a fala do professor nem dos próprios colegas.

Para Malacarne (2005) a sala de aula precisa ser um ambiente significativo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para almejar o êxito a criança, o aluno, deve ser colocado em um ambiente onde o perguntar e o discutir devem ser a base do conhecimento e não a memorização.

Por fim, o diálogo elaborado na sala de aula com crianças, quando bem conduzido lógico e linguisticamente, compõe o instrumento elementar da “investigação filosófica”. Deve se ter em vista que esse método baseado no diálogo, não trata de uma simples confrontação de ideias, ou uma “roda de conversas”, mas trata de realizar um diálogo crítico e contextualizado na tradição a partir da Filosofia, tendo como pressuposto uma reflexão rigorosa que privilegie o afastamento das querelas do senso comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu um esclarecimento da proposta do ensino de filosofia com crianças pensada pelo seu precursor Matthew Lipman. Apesar de ter sido elaborada as metodologias de ensino, bem como os recursos e um currículo específico que pudessem levar a filosofia a ser ensinada nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como ter pensado na formação dos professores para atuarem neste ensino, percebemos que existem alguns limites e desafios a serem superados.

Em seus estudos Lipman apontou que pensar crítica e reflexivamente possibilita à criança o que chamamos de constituição de sentidos desta realidade e de si mesmos nela. E, isso é possível, pelo diálogo investigativo em uma comunidade que, para esse empreendimento, exige a aprendizagem e a construção de comportamentos, atitudes de cooperação, respeito mútuo, inovação, etc.

Dessa forma, inserida e aplicada no contexto escolar, a prática do ensino de filosofia para crianças se estabelece da maneira mais ampla possível, oportunizando a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por meio do diálogo com os filósofos e com a História da Filosofia, do diálogo com os textos filosóficos e da disponibilização dos educandos à prática do diálogo.

A “Filosofia para Crianças” de Lipman demonstra que fazer perguntas ao longo de um ano letivo ajuda a melhor formular as perguntas dos discentes tornando-as mais incisivas, mais pertinentes, mais claras e mais dialogantes. Nas sessões os participantes têm oportunidade de aprender que para perceber a pergunta de outra pessoa por vezes não é suficiente ler a pergunta, mas é necessário procurar o que provocou a pergunta e que direção quem a fez lhe deu.

Ou seja, o objetivo final das sessões de filosofia não é o de encontrar respostas conclusivas e finais para as perguntas levantadas, nem o de alcançar um consenso confortável entre os membros da comunidade. As sessões guiam-se por duas linhas condutoras: por um lado aprender a conviver com as perguntas filosóficas (clarificando as questões, revendo crenças, levantando novas hipóteses para futuras verificações, etc.) e, por outro lado, desenvolver as capacidades cognitivas e sociais que o processo de reflexão exige.

Em suma, a metodologia defendida pela filosofia é o diálogo. Este recurso é de grande relevância para levar a criança a refletir, concentrar, avaliar, a ouvir, leva criança a internalizar o pensamento. A filosofia tem a função de garantir a autonomia. A educação é para preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o ensino de filosofia poderá contribuir para desenvolver habilidades nos educandos e transformá-los em cidadãos, participativos, éticos, que criticam, ou seja, questionam, avaliam, se tornem criativos, inovadores e sejam prudentes em relação aos valores do outro, sendo dessa forma, mais tolerantes, sabendo respeitar a opinião do outro, a diversidade, sem se tornar passivo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2003.

ARIÈS, Philips. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990: promulga a Convenção Sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: Casa Civil, 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 1, p. 21-24, 1998.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, J. A. (Org.). **Filosofia para criança**: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Editora Alínea, 2008.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MALACARNE, V. **Formação dos professores e o espaço da Filosofia**. São Paulo: USP, 2005.

PEDROSO, Ana Maria Miranda; MALACARNE, Vilmar. Filosofia para crianças – educação para o “pensar”: um olhar pedagógico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – XX, Semana Pedagógica. Cascavel-PR: Unioeste, 2008.

REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Mauro Sérgio Santos. A Filosofia com crianças como prática empreendedora. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2015.

WAKSMAN, Vera. Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: KOHAN, Walter. **Ensino de Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O ALFABETO BRAILLE NA FORMAÇÃO DOCENTE:

uso de ferramentas e recursos didáticos e metodológicos no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

THE BRAILLE ALPHABET ON TEACHER TRAINING:

the teacher and the need for continuing education for an inclusive education

Adriane Batista da Silva*
Joelina Maria da Silva Santos**

RESUMO

O objetivo do trabalho é propor a inserção e a valorização do alfabeto Braille na formação docente, para dar maior suporte ao processo ensino-aprendizagem na inclusão de alunos cegos. Reflete-se, ainda, sobre as inúmeras dificuldades que os professores enfrentam com a escassez de recursos didáticos e metodológicos que primem pela eficácia desse processo na educação inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é Descritiva, Explicativa e Aplicada. Quanto aos meios, é *Bibliográfica* e *de Campo*. Para tanto, primeiramente analisam-se as diversas literaturas que tratam do tema; depois, diagnosticam-se alguns problemas na formação do professor em relação ao uso do alfabeto Braille e a inserção em sala de aula; e, por fim, sugere-se o uso e manuseio da Reglete e o Punção, dentre outros, para a escrita e leitura do alfabeto Braille como ferramenta no processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos cegos e professores. Para isso, é imprescindível que existam pessoas determinadas a enfrentar as dificuldades e que encontrem as possibilidades que garantam o exercício do ensino, deixando em evidência as suas múltiplas capacidades de aprender tudo o que for necessário, e que esta educação seja mais do que especial, mas, acima de tudo, que ela seja abrangente, garantindo e possibilitando às pessoas com deficiência as mesmas oportunidades e direitos que as demais pessoas possuem.

Palavras-chave: Braille. Leitura e Escrita. Formação e Inclusão.

ABSTRACT

The relevance of the study is to reflect on the numerous difficulties encountered before, during and after teacher training and the incessant quest to find solutions to the numerous problems. Through teacher training, an integral and inclusive practice can be ensured. In this context, it is fundamental to seek answers that aim at the quality of services provided such as the improvement of teaching, the valuation of the teacher and access to teaching and methodological resources for effectiveness in the teaching-learning process, enabling an education that is in fact, inclusive. The scenario for teacher practice is still insufficient and does not guarantee full teaching, because the responsibilities are not distributed according to the need of an educational reality, for this, it is essential that there are people determined to face these difficulties to find the possibilities that guarantee the exercise of teaching, highlighting their multiple capacities to learn everything that is necessary, and that this education is more than special, but above all, that it is equally inclusive.

Keywords: Braille. Teacher Training. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

Observa-se que os profissionais da educação, assim como os professores da educação especial, enfrentam grandes dificuldades em sua formação, desde a educação básica, a graduação e até mesmo na especialização. Em se tratando de educação especial e/ou inclusiva,

* Especialista em Docência do Ensino Superior e Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional – IESF/ Paço do Lumiar-MA; Graduada em Pedagogia - FACAM- São Luís - MA; e--mail: adriane.batista@hotmail.com;

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP/ SP; Mestre em Pedagogia Profissional – HAVANA/Cuba; Licenciada em Letras e Artes pela UFPA/Belém- PA; e-mail: joelina.santos@ifma.edu.br
<http://www.iesfma.com.br/index.php/revista>

os docentes, em sua maioria, não compreendem ou não possuem o conhecimento sobre o alfabeto Braille, pois nunca tiveram a oportunidade de apropriar-se das ferramentas que auxiliam na educação inclusiva voltada aos alunos cegos, e este é um, entre tantos, dos problemas que evidenciam a insuficiência da qualidade do ensino.

Além disso, nota-se, também, que a falta de recursos ainda é um entrave para o aprendizado dos alunos, pois os órgãos competentes não possuem estratégias que possibilitem a inserção do sistema Braille nas escolas públicas como disciplina de extrema relevância desde a base educacional, embora algumas faculdades, universidades e instituições educacionais tenham o Braille como uma disciplina em sua matriz curricular, faz-se relevante favorecer a inserção e a sua prática desde o princípio da vida educacional, pois teoria é importante, porém sem a prática ficará distante a completude desta compreensão. Contudo precisa-se solucionar um impasse que não depende única e exclusivamente dos órgãos competentes, escolas ou professores, este desafio sobre a inserção do Braille, na educação, deve ser superado em conjunto por todos os envolvidos, e somente assim, os objetivos serão alcançados partindo da formação e da capacitação plena do indivíduo, chegando à condução do conhecimento para a necessidade da sociedade.

Diante desta inquietude questiona-se: como possibilitar a inserção do alfabeto Braille na formação docente e no processo de construção do indivíduo como agente participativo e agregador deste aprendizado? Para tal propósito, parte-se do seguinte *objetivo geral* que é propor a inserção e a valorização do alfabeto Braille na formação docente, em especial, aos alunos da especialização do Instituto de Educação Superior Franciscano - IESF-Paço do Lumiar - MA, para dar maior suporte ao processo ensino-aprendizagem na inclusão de alunos cegos.

De acordo com a taxionomia de Vergara (2014), a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva, explicativa e aplicada. *Descritiva* porque visa descrever o ambiente físico e convivência dos alunos da especialização do IESF. *Explicativa* porque busca uma relação de causa-efeito para a atual situação na especialização de Educação Especial do IESF; e *Aplicada* por se tratar de um problema concreto, que precisa de elaboração de uma proposta para ser resolvido. Quanto aos meios, ainda consoante a mesma autora, é *Bibliográfica e de Campo*. Bibliográfica, em face da necessidade de se recorrer a uma vasta literatura, livros, periódicos, revistas, hipertextos, entre outros para a elaboração do marco teórico do trabalho, confrontando as informações com a realidade encontrada no campo, no caso o IESF; De campo, considerando que o objeto investigado é algo concreto que se manifesta no ambiente educacional que necessita de uma pesquisa *in loco*.

Os sujeitos envolvidos no processo são os alunos e professores do curso de Especialização em Educação Especial do IESF-Paço do Lumiar- MA. Nessa premissa, essa pesquisa é relevante por problematizar e encontrar soluções e meios para chegar-se a uma educação plena voltada à educação inclusiva, para uma sociedade mais reflexiva e menos complexa em relação ao compromisso de cada um na sociedade. Desta forma, esta pesquisa esclarecerá a importância da busca ao entendimento, não apenas sobre esta temática, mas para todos aqueles que ainda não foram esclarecidos, pois quando se compreende uma determinada tarefa, há, de imediato, um comprometimento em conjunto para que esta seja bem executada, contribuindo assim, para o bem da sociedade.

Desse modo, primeiramente vai-se analisar as diversas literaturas que tratam do tema; depois, diagnosticam-se alguns problemas na formação do professor em relação ao uso do alfabeto Braille e a inserção em sala de aula; e, por fim, sugere-se a demonstração e a inserção do alfabeto Braille como ferramenta no processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos e professores da Educação Inclusiva do IESF- Paço do Lumiar-MA.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL

A história em si, traz consigo dados e informações relevantes para que sejam compreendidos os dias atuais, mas para isso, o viável é que sejam feitas as devidas análises para que haja mudança ou mudanças quando necessárias, visando sempre à melhoria da qualidade de vida da sociedade e a qualidade da educação.

Discutir sobre a formação do professor é voltar no passado e lembrar que a formação estava diretamente ligada à tarefa apenas de ensinar as crianças a memorização e a repetição de um saber imposto sem um entendimento completo do que se fazia, esta perpassou por alguns processos que ao contrário de muitos países foi tardio e preconceituoso, pois apenas a elite tinha uma educação voltada à formação acadêmica, o que evidencia o atraso até os dias atuais em aspectos que seriam de fácil resolução, e que ainda hoje é um grande obstáculo para o andamento eficaz da formação de qualquer área específica.

É importante salientar que a tarefa do professor era puramente alienadora para não refletir e nem fazer os alunos refletirem. Então, a estratégia era obedecer e reproduzir algo em benefício a uma classe social, neste caso, a elite, o que evidenciava as distorções e interesses pessoais; a concepção que se tinha em relação à mulher, era apenas tarefas caseiras, cuidar dos filhos, do esposo e da casa, uma educação excludente e era a ação mais praticada da época. Sobre o assunto Aranha (1996, p. 237) esclarece que,

Além dos pobres e das mulheres, as sociedades sempre excluíram aqueles considerados 'inferiores', tais como deficientes (físicos e mentais) e imigrantes. São excluídos também aqueles que abandonam cedo a escola, por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo da escola implantado, por serem indisciplinados ou por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.

O fato é que, o que era necessário realmente excluir, ficava cada vez mais distante e passou muito tempo para ser modificado, as exclusões aconteceram, as funções, denominações e didáticas foram acontecendo e, ao mesmo tempo, norteadas a formação do professor para um significado mais profundo, pois aquele professor agora com habilitação para exercer a sua função de forma mais sistematizada, embora tivesse uma formação fragmentada, já não era mais um simples reprodutor e sim um idealista, no entanto sem uma didática apropriada para trabalhar conteúdos de forma harmoniosa e constante dentro e fora de sala de aula. O tempo foi passando, os conceitos também foram mudando, porém a carência por uma educação de qualidade e o que fazer para que seja alcançada, atualmente são assuntos pertinentes que vão do ensino infantil ao ensino superior, podendo ser área de destaque, o ensino-aprendizagem como fator determinante para encontrar as respostas mais satisfatórias ao ensino do Brasil.

2.1 A carência educacional e a falta de investimentos como fatores negativos na formação do docente

A carência de educação em seu sentido amplo é a ausência ou falta de algo, o que vai de encontro à ineficiência da educação para a formação do professor. Vale ressaltar que, em se tratando de educação, existem várias palavras que compõem a formação do cidadão, dentre elas podem ser citadas a ética, a criticidade e o entendimento de mundo, tudo fica muito entendido na teoria, mas não é executado em sua prática. Os parâmetros legais que regem o currículo escolar da escola básica foram reformulados, no final dos anos 1990, mas até a

presente data encontram-se em uma perspectiva de observância, o que significa que a práxis pedagógica necessita de elos articulares para a garantia de qualidade da educação, isso compreende “o sentido de promover a integração de estudos e práticas” (FERREIRA, 2008, p. 78.). Desse modo, a resolução nº 2, de 7/4/98, do conselho Nacional de Educação, do inciso IV, alínea a, afirma que,

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno de paradigma curricular que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e as linguagens. (FERREIRA, 2008, p. 78-79).

Como destaque ressalta-se a vida familiar e social, a cultura e linguagens, porque para que estas façam parte da formação do indivíduo é necessário dar o suporte para tal desenvolvimento, e isso é um paradigma que precisa ser rompido, os subsídios devem fazer parte ativamente deste processo transformador e agregador. A carência educacional não está apenas na falta de oportunidade, mas sim, em como dar o devido suporte ao aluno e ao professor de forma mais abrangente. Infelizmente, quando se trata de investimentos, remete-se aos órgãos competentes, pois eles deveriam garantir uma boa administração e distribuição dos recursos financeiros destinados à educação, conforme emenda constitucional “nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela medida provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na lei 11.494 e pelos decretos de novembro de 2007”. (PLANALTO, 2006). Isso pressupõe a confiança que o povo deve ter porque existe uma lei, porém fiscalizar se ela está sendo cumprida é uma tarefa de todos, o que raramente acontece.

O Brasil é um país democrático que conduz a sociedade, estabelecendo dimensões públicas e socializadoras, e é partindo desta sintonia que se deve compartilhar discussões e reflexões acerca dos investimentos para o suprimento das necessidades educacionais contribuindo para a reformulação de conceitos e atitudes coerentes. Paro (1996, p.21) esclarece que,

Para estabelecer uma discussão enquanto utilização racional dos recursos para a realização de fins, é preciso discutir os princípios gerais da administração, acatando o conceito formulado que é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social.

Os investimentos precisam de um destino, a fim de estabelecer um elo entre o ensinar e o aprender para formar profissionais pesquisadores, os professores precisam estar preparados para atuar nas diversas modalidades de ensino. A divisão dos níveis educacionais compreendem, por sua vez, inúmeros conhecimentos que perpassam por todas as idades, e em se tratando da educação superior, estes conhecimentos devem estimular culturalmente o profissional, e principalmente desenvolver o pensamento reflexivo e criativo para a cientificidade. Só que, para isso, é necessário vencer a “inércia” da banalização da educação, visto que a realidade fica apenas em pensamentos ideológicos, cada vez mais distante de sua concretização, por uma educação melhor e de qualidade.

2.2 A necessidade do conhecimento contínuo para a efetividade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A esperança é algo que move qualquer ser humano para uma luta constante, e em se referindo aos docentes, isso chega a ser interminável, pois as dificuldades são tantas que jamais será permitido a ociosidade educacional. A necessidade de querer mais, saber mais, conhecer mais chega a ser sinônimo da palavra professor em sua plena atuação.

O professor e a busca pela descoberta fazem da educação uma ferramenta para a obtenção de conhecimento, o que reflete em suas múltiplas inteligências e, segundo Gardner (1983), existem oito inteligências múltiplas, que delinea os diversos caminhos das possibilidades que o discente e o docente podem perpassar sem que os mesmos fiquem isentos ou limitados em um único conhecimento ou habilidade.

É possível verificar que o professor em sua formação continuada perpassa por inúmeras interrogações o que pode configurar uma inquietação. O professor em sua vida acadêmica almeja apenas a conclusão da sua vida acadêmica na graduação, assim, algumas vezes, a qualidade deste saber não atende a eficiência que os alunos exigem dentro e fora de sala de aula quando este mesmo professor passa a exercer a sua formação na prática. As dimensões técnicas como as conceituais, procedimentais e atitudinais precisam fazer parte da construção do conhecimento do docente, o que significa que as habilidades e competências, teorizadas por Perrenoud (2000), estão pertencentes à vida do professor e ao modo de ensino, podendo ser enaltecida algumas que naturalmente o acompanharão nesta longa caminhada.

A condução das habilidades que o professor deve produzir é trabalhar regularmente com problemas, criar ou utilizar outros meios de ensino e considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Assim sendo, fazer da sua ação algo dinâmico e mediador para a concretização da práxis pedagógica, isto é o que o seguinte autor pontua:

Temos então a sincronicidade consciente e mediando a prática do professor e o processo de formação mediando a transformação do professor, da escola e da educação, residindo aí algumas possibilidades transformadoras, as quais descrevo como contribuição para o trabalho [...] que buscam atuar como mediadores das mudanças da prática dos professores e acabam se transformando também. (PLACCO, 1994, p.19-20).

A prática educacional é composta por desafios e é neste contexto que deve ser valorizado todo e qualquer indivíduo cada um com a sua particularidade. A educação especial rege toda a comunidade escolar e deve ser vista como alicerce para futuras melhorias aos alunos com necessidades especiais.

Do ponto de vista individual, não é observado de forma respeitável os direitos que as pessoas com deficiência possuem, em pleno século XXI. O avanço neste aspecto era para estar acima de qualquer dificuldade em entender que todos devem ser tratados igualmente, todos precisam de um olhar atento sobre a real gravidade, quando se deixa de atender educacionalmente uma pessoa por não ter o conhecimento sobre. A busca dos professores é incessante para o atendimento didático e metodológico para ensino regular das crianças sem deficiência; por outro lado, a falta de preparo para receber e garantir a permanência de um ou mais alunos com deficiência, seja ela, Intelectual, visual, física ou auditiva, ainda é um obstáculo predominantemente ativo em um país tão grande geograficamente. Segundo dados do IBGE (2010):

No Brasil, 45.606.048 dos brasileiros, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas. A deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a

deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%.

Estes dados reforçam o quanto os professores devem estar preparados para o atendimento das pessoas com algum tipo de necessidade específica, em especial aos alunos com a deficiência visual que contempla a maior parte das pessoas, segundo a pesquisa.

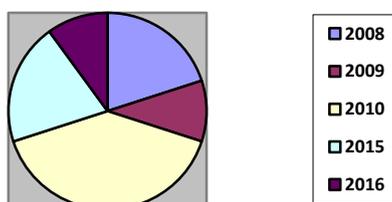
A educação inclusiva é um direito adquirido ao longo do tempo por gerações anteriores, portanto esta luta deve ser reconhecida como uma conquista para toda a sociedade. Desse modo, a adequação a realidade do aluno tem que estar fortemente preservada e tudo a sua volta deve estar adequado, principalmente estruturalmente para que possa desfrutar de um ambiente totalmente acolhedor, para que ele possa sentir-se uma pessoa com direitos iguais.

3 DO PROBLEMA À AÇÃO METODOLÓGICA

Para que seja ratificada e compreendida a necessidade da formação continuada do professor em uma perspectiva inclusiva, aplicou-se um questionário com os discentes de Especialização da Educação Especial na Perspectiva de Inclusão no Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF/ Paço do Lumiar- MA. Nessa premissa, segue a amostragem.

A primeira pergunta trata *sobre o curso de graduação e ano de formação*, como resposta obteve-se que todos os professores possuem graduação em Pedagogia. Em relação ao ano, 20% formaram-se em 2008, 10% em 2009, 40% em 2010, 20% em 2015 e, por fim, 10% em 2016.

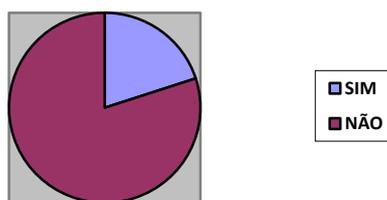
Gráfico 1 – Sobre o curso de graduação e ano de formação



Fonte: A autora

A 2ª pergunta refere-se à *formação acadêmica básica e questiona-se se todos tiveram acesso à disciplina Braille*. Como resposta, num total de 100%; 80% informaram que não, e apenas 20% informam que tiveram acesso à disciplina Braille em sua formação acadêmica.

Gráfico 2 – Acesso à disciplina Braille

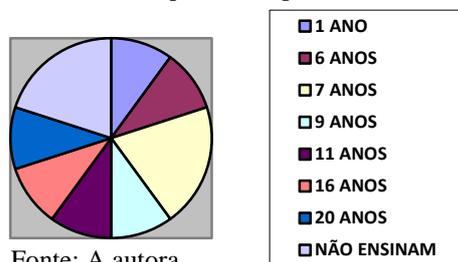


Fonte: A autora

No 3º questionamento, foi perguntado *há quanto tempo ensinam*, e do total de 100%, destacam-se as pessoas que ensinam há mais de 9 anos, e não tiveram a disciplina Braille,

o que significa que estão no mercado de trabalho, porém não estão habilitados para o atendimento educacional específico.

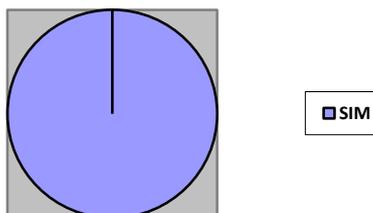
Gráfico 3 – Há quanto tempo ensinam



Fonte: A autora

Em relação à 4ª pergunta, foi questionado se *os professores já trabalharam com alunos que tivessem deficiência visual*, e do total de 100%, todos responderam que nunca trabalharam. Isso significa que nunca trabalharam porque não são habilitados para atuarem com a necessidade específica, pois a educação de hoje, exige a formação continuada na modalidade de educação especial na perspectiva de inclusão.

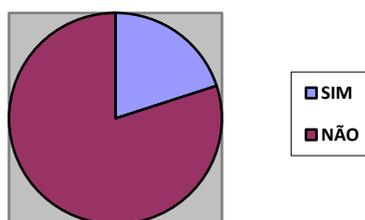
Gráfico 4 – Trabalharam com alunos que tivessem deficiência visual



Fonte: A autora

O 5º questionamento foi *se conheciam o alfabeto Braille*. 70% responderam que conhecem, e 30% responderam que não conhecem, isso ratifica a falta de conhecimento e oportunidade em conhecer o alfabeto Braille.

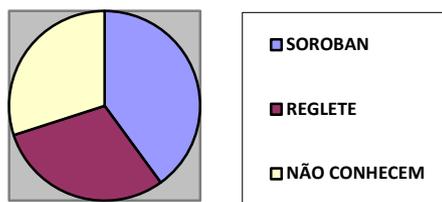
Gráfico 5 – Conheciam o alfabeto Braille



Fonte: A autora

A 6ª pergunta foi *se conheciam alguns recursos voltados à educação de alunos com deficiência visual*. 40% responderam que conheciam o **SOROBAN**, 30% responderam que conheciam a **REGLETE** e 30% responderam que não conheciam nenhum recurso.

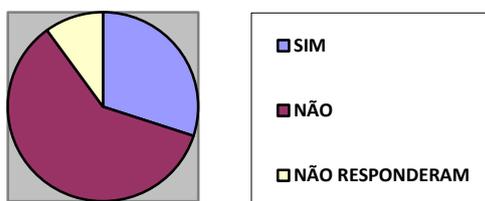
Gráfico 6 – Conheciam alguns recursos voltados à educação de alunos com deficiência visual



Fonte: A autora

Foi perguntado no 7º questionamento se a *Instituição atual disponibiliza algum recurso para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual*, 60% responderam que não, 30 % responderam que sim e 10 % não responderam nada.

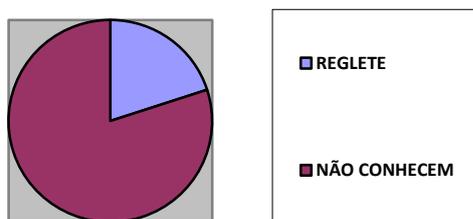
Gráfico 7 – A Instituição atual disponibiliza algum recurso para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual



Fonte: A autora

A 8ª pergunta *you sabia manusear algum recurso como a REGLETE, PERKINS, DOSVOX ou outro, no ensino de alunos deficientes visuais*. No total de 100%, apenas 20% responderam que conheciam a **REGLETE** e 80% responderam que não conheciam nenhum dos recursos.

Gráfico 8 – Você sabia manusear algum recurso como a **REGLETE, PERKINS, DOSVOX** ou outro, no ensino de alunos deficientes visuais



Fonte: A autora

A 9ª e última pergunta foi de livre reflexão *se é importante no ponto de vista pessoal aprender a escrita do alfabeto Braille com a utilização da REGLETE em uma perspectiva de educação inclusiva* a resposta permitia a justificativa de cada um. Todos responderam que sim, é importante, e suas justificativas foram que sem este conhecimento fica inviável o atendimento das necessidades específicas e o professor precisa desse conhecimento para que seja capaz de orientar e ensinar os seus alunos com alguma dificuldade de aprendizagem.

Diante de todos os questionamentos e respostas percebe-se que todos os professores têm vontade de aprender, no entanto a falta de oportunidade é o obstáculo para que se tenha uma formação plena para poder atender a todas as necessidades.

4 COMO MANUSEAR A REGLETE E O PUNÇÃO PARA A ESCRITA E LEITURA DO ALFABETO BRAILLE

Existem inúmeros recursos que podem ser utilizados como ferramenta na leitura e escrita do alfabeto Braille, porém a REGLETE e o PUNÇÃO ainda são os recursos mais usuais por serem objetos mais baratos e mais acessíveis. A reglete pode ser de mesa ou de bolso, a diferença é que a reglete de mesa vem acompanhada de uma prancheta e a de bolso não vem, o que garante um maior comodismo, pois “a reglete de bolso que é pequena e atende os usuários sem que seja necessário carregar a tábua utilizada como suporte da régua” (MACHADO 2009). A reglete é composta pela régua de 4 linhas e 28 celas tradicionalmente falando, porque existem regletes com menos ou mais celas, porém cada cela independentemente do número, todas possuem 6 pontos organizados de duas formas; a primeira de cima para baixo e da esquerda para a direita se faz a leitura; a segunda de cima para baixo e da direita para a esquerda será a forma da escrita que será desenvolvida a partir da combinação dos pontos para a formação do alfabeto em Braille, e nos dois casos é imprescindível o uso do punção para fazer a forma escrita dos pontos de um lado e que do outro possibilite a leitura tátil do alfabeto ou textos em relevo, o que para muitos é a maior dificuldade.

As mudanças são necessárias e acontecem todos os dias, no caso dos recursos também não é diferente, pois estudos oferecem nova proposta que é a “escrita não invertida”, ou seja, chegará uma forma mais acessível para adquirir o material e mais fácil para o manuseio. A reglete utilizada hoje precisa de duas formas para o entendimento que são uma forma para escrever e outra forma para ler, no caso, da nova proposta, terá apenas uma forma que será a forma de escrita a mesma que a de leitura, ou seja, será uma forma de escrita normal, apenas da esquerda para a direita.

A vantagem da nova proposta está centrada na eliminação da inversão ou espelhamento da escrita com relação ao sentido da leitura. Para tanto, houve a adaptação de pinos e não mais em baixo relevo como antes [...] os pontos da cela Braille que antes eram côncavos, agora serão convexos, permitindo moldar em Braille com a pressão do punção. (MACHADO, 2009, p. 80).

Sabe-se que os desafios surgem a todo instante e para que se tenha habilidade, os melhores caminhos são: foco, dedicação e treinamento para que se aprenda a leitura e a escrita do alfabeto em Braille, fazendo o uso da reglete e do punção ou outro recurso que venha surgir, porque o importante é acompanhar as mudanças e ser eternos aprendizes para que possam adequar-se a nova realidade que exige do educador a formação continuada para o atendimento às necessidades específicas dos alunos.

4.1 Estudo teórico sobre o alfabeto Braille e os recursos, para uma ação integrante entre alunos e professores com ou sem necessidades especiais

A inclusão escolar é um tema que muito tem sido discutido na sociedade, embora esteja em vários discursos indiretos, até então, não possui a devida coerência para um grau maior de preocupação em se tratando de recursos voltados ao atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais. Como base para identificar a necessidade para um maior investimento, observa-se:

Entre as pessoas que declararam ter deficiência visual, mais de 6,5 milhões disseram ter a dificuldade de forma severa e 6 milhões afirmaram que tinham dificuldade de enxergar. Mais de 506 mil informaram serem cegas. A deficiência motora apareceu como a segunda mais relatada pela população: mais de 13,2 milhões de pessoas afirmaram ter algum grau do problema, o que equivale a 7% dos brasileiros. A deficiência motora severa foi declarada por mais de 4,4 milhões de pessoas. Destas, mais de 734,4 mil disseram não conseguir caminhar ou subir escadas de modo algum e mais de 3,6 milhões informaram ter grande dificuldade de locomoção. Cerca de 9,7 milhões declaram ter deficiência auditiva (5,1%). A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhões de pessoas têm grande dificuldade de ouvir. A deficiência mental ou intelectual foi declarada por mais de 2,6 milhões de brasileiros. (IBGE, 2010).

Percebe-se, segundo dados específicos, que a demanda maior, na sociedade, é a de pessoas com a deficiência visual ou baixa visão. Para entender como proceder para auxiliar essas pessoas para uma vida autônoma nas atividades de vida diária deve-se entender que o professor precisa de apoio e um deles é o apoio dos recursos, seja ele existente, ou criado para cada especificidade. Os materiais e recursos que possam auxiliá-los em sua autonomia e na atividade de vida diária, isso é o que as pessoas aspiram, para poder desfrutar dos seus direitos, sem que haja algum impasse sem solução.

4.2 Os recursos tecnológicos

Os recursos tecnológicos são suportes muito importantes para que a pessoa com deficiência visual se desenvolva mesmo possuindo uma limitação, como o tempo, ele aprenderá como qualquer pessoa. Podem ser citados alguns dos instrumentos, são eles: a reglete e punção, gira Braille, cartas em Braille, relógio sonoro, Dosvox, Perkins, lupa, bengala, Impressora Braille, entre outros. Alguns desses recursos são mais acessíveis em termo de valor de compra, outros são de preços mais elevados, porém o professor não deve limitar-se apenas no que já existe, mas sim em criar o seu próprio material dependendo da necessidade dos seus alunos.

O código Braille ou chamado hoje alfabeto Braille foi criado em 1824, por um precursor Francês chamado Louis Braille, ele identificou na sua própria dificuldade, já que ficou cego ainda quando criança, que precisava aprender ler e escrever e para isso o seu sistema de combinações de pontos garantiu que a vida das pessoas com a deficiência visual fosse apenas o ponto de partida, pois após a sua invenção o mundo inteiro poderia ser beneficiado.

O sistema Braille é apresentado como um código universal de leitura tátil e de escrita, especificamente dos dedos, usado pelas pessoas cegas. Esse método possibilita a alfabetização e participação no ensino formal. O código Braille foi o mais importante e efetivo recurso criado para a educação dos cegos. (MACHADO, 2009. p. 59).

O atendimento educacional aos alunos deve conter em suas principais funções são, a orientação e mobilidade, atividades da vida diária, estimulação visual, apoio à escolaridade com o atendimento itinerante, adaptações curriculares e os recursos tecnológicos para um objetivo único, a inclusão educacional para aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração a cientificidade do estudo e a pesquisa, percebe-se que não são as pessoas que precisam ser moldadas ao contexto e sim é o contexto que deve permitir a inclusão e a permanência das pessoas visando a participação do todo, pois elas precisam ter o

direito de ir e vir como qualquer pessoa para que não fiquem a margem da sociedade, isso é incluir, isso é evolução da humanidade, contudo vale ressaltar que quando se almeja algo, deve-se lutar para que seja alcançado o objetivo. Querer aprender sempre e buscar as potencialidades de cada um, não pode ficar no desuso, pois preparar as pessoas e qualificá-las deve ser compromisso dos órgãos competentes. Mas, não se pode esperar que somente dos órgãos e de políticas públicas, sabe-se que são relevantes, tomem iniciativas, visto que todos têm capacidade de fazer sua parte, multiplicando sabedoria e perpetuando conhecimento. Cada um pode mudar a real situação da carência educacional e é o que se pretende aqui em conjunto com todos os envolvidos.

Dessa maneira, este estudo é relevante para que se perceba o quanto há múltiplas necessidades de buscar conhecimento para um atendimento mais eficaz e integrado, além da necessidade de entender, compreender e agir que fazem parte da construção de qualquer indivíduo. O professor é o principal atuante, pois ele é aquele que forma todos os demais profissionais, ou seja, ele deve preocupar-se com o futuro da educação e tratar de educação é levar em conta a inclusão. Portanto, sigamos a longa caminhada, embora o primeiro já se tenha dado, sobretudo por se tratar de uma questão sensível e prioritária. Almeja-se urgente que haja uma educação que de fato seja inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia, geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2017.

MACHADO, Rosane do Carmo. **Descomplicando a escrita Braille: considerações a respeito da deficiência visual**. Curitiba: Juruá, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Por Alegre: Artmed, 2000.

PLACCO, Vera M.N.S. **Formação e prática do educador e do orientador**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PLANALTO. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

O PEDAGOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR:
a atuação pedagógica na brinquedoteca do Hospital da Criança em São Luís-MA

THE EDUCATOR IN HOSPITAL CONTEXT:
the pedagogical performance in the playroom of the Children's Hospital in São Luís-MA

Filátova Chaves da Costa*
Lillian Raquel Braga Simões**

RESUMO

O presente artigo buscou conhecer a atuação pedagógica na brinquedoteca do Hospital da Criança em São Luís-MA. São apresentados vários conceitos de Classe Hospitalar, Legislação, brinquedoteca e atuação pedagógica, bem como a relevância existente entre eles. Desse modo este estudo se propôs a responder como acontece a atuação pedagógica no que se refere ao pedagogo no contexto hospitalar. Com base nisso teve como objetivo principal identificar atuação pedagógica na brinquedoteca do Hospital da Criança em São Luís. Para tanto, utilizou-se como metodologia qualitativa de caráter exploratório e adotou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista. Identificou-se que a atuação pedagógica na brinquedoteca se dar através do acompanhamento das atividades diárias, jogos, brinquedos e brincadeiras, que são de grande relevância para o aprendizado das crianças em regime de internação.

Palavras-chave: Atuação. Pedagogo. Brincar. Brinquedoteca. Hospitalar.

ABSTRACT

This article aimed to know the pedagogical performance in the playroom of the Children's Hospital in São Luís-MA. Several concepts of Hospital Class, Legislation, play room and pedagogical performance are presented, as well as their relevance. Thus, this study aimed to answer how the pedagogical performance happens with regard to the educator in the hospital context. Based on this, its main objective was to identify pedagogical performance in the playroom of the Children's Hospital in São Luís. For that, it was used as a qualitative exploratory methodology, and the interview instrument was adopted as data collection instrument. It was identified that the pedagogical performance in the playroom occurs through the monitoring of daily activities, games, toys and games, which are of great relevance to the learning of children in detention.

Keywords: Performance. Educator. Play. Playroom. Hospital.

1 INTRODUÇÃO

A portaria nº 2261, de 23 de novembro de 2005 aprova as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que oferecem atendimento pediátrico em regime de internação. Art 1º da lei nº 11104, de 21 de março de 2005, dar obrigatoriedade aos hospitais de oferecerem às crianças internadas acesso a brinquedotecas nas dependências dos hospitais.

As crianças quando hospitalizadas passam por sofrimento, pois são retiradas, pela doença, dos ambientes em que já estão acostumadas. A família, a escola, os parentes, os amigos, tudo fica distante. E para que haja um incentivo neste momento de dor, foi implantado nos

*Graduanda em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: bichaves15@gmail.com

** Psicóloga, CRP:22/01815. Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial, professora do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: lillianrbs@gmail.com

hospitais, por lei, brinquedotecas com profissionais direcionados para amenizar o isolamento e seus impactos causados pela rotina hospitalar.

A brinquedoteca é um espaço com brinquedos variados no qual proporciona atividades lúdicas como jogos, leitura, brincadeiras, pinturas e recreação de diversas formas para o atendimento de crianças, jovens e idosos. Os primeiros relatos de brinquedotecas surgiram em Los Angeles, quando foi percebido que alunos paravam em uma loja de brinquedo atrasando-se na escola e com a ocorrência de alguns furtos praticados por estes alunos, deu-se início ao empréstimo dos brinquedos. (LIMA; DELMÔNICO, 2010).

Diante disso, o pedagogo tem um importante papel nessa mediação de conhecimento do aprendizado, onde a sua atuação se faz necessária nestes espaços, em meio a brinquedos e brincadeiras que de forma dinâmica e criativa traz para crianças um novo olhar, visando a continuidade do desenvolvimento cognitivo, a cura, e a socialização. (LIBÂNEO, 2010).

O pedagogo é um profissional que atua em várias áreas, dentre elas a hospitalar que chama atenção por ser uma área não muito explorada e conhecida. Este estudo se faz necessário, pois trará informações sobre este campo que muitos desconhecem e que contribuirá para aqueles que futuramente se interessarem pelo tema.

Neste contexto, o presente artigo volta-se para o estudo do pedagogo hospitalar visando conhecer a atuação pedagógica nas brinquedotecas do Hospital da Criança em São Luís-MA. A escolha deste campo de pesquisa deve-se ao desejo de contribuir com a formação acadêmica e profissional dos discentes de Pedagogia, uma vez que é apresentado a atuação do trabalho pedagógico em ambientes não escolares.

Desse modo, esta pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: De que forma o pedagogo atua na brinquedoteca, visando o aprendizado das crianças hospitalizadas no Hospital da Criança em São Luis-MA? Acredita-se que o aprendizado é facilitado de forma criativa através do lúdico; supõe-se ainda, que a criança constrói o pensamento ao estar em contato com as possibilidades de aprender em ambiente não escolar; e que a criança hospitalizada desenvolve o intelectual por meio do acompanhamento pedagógico no espaço de aprendizado.

Para a elaboração desse estudo serão realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. A metodologia será através de abordagem qualitativa com caráter exploratório. Será utilizado para coletar os dados uma entrevista contendo perguntas necessárias para a realização da pesquisa ao Pedagogo responsável da área observada.

O presente estudo será estruturado da seguinte forma: referencial teórico, conceituando a teoria e caracterizando o objeto de estudo; logo após será feita a apresentação da pesquisa com a descrição do campo de pesquisa e a análise dos dados; e por fim, as considerações e conclusões acerca da pesquisa realizada.

2 O PEDAGOGO NO CONTEXTO HOSPITALAR

2.1 Classe Hospitalar: uma oportunidade para o aprendizado

A criança ou adolescente quando hospitalizados necessitam de auxílio educacional, é uma oportunidade de dar continuidade aos estudos sem haver prejuízos. As atividades favorecem em muito ao paciente, haja vista, que o professor nestes espaços acompanha o interno pedagogicamente, oferecendo-lhe oportunidade para prosseguir em seu aprendizado.

Henri Sellier em 1935 inaugurou em Paris a primeira Classe Hospitalar que visava o atendimento para crianças inadaptadas. Anos mais tarde, com o seu exemplo, outros países como: Alemanha, França, Europa e Estados Unidos investiram nessa ideia e promoveram a criação de classes hospitalares para suprir as dificuldades que as crianças tuberculosas da época estavam enfrentando. (VASCONCELOS, 2005).

A classe hospitalar teve início após a 2ª Guerra Mundial, pois havia neste momento difícil um grande número de crianças e adolescentes mutilados, onde se encontravam impossibilitados de frequentar a escola. Então, deu-se início a um novo atendimento no ambiente hospitalar, no qual educadores puderam contribuir de forma pedagógica no tratamento de criança e jovens enfermos.

A classe hospitalar foi criada para dar atenção a este público, já que é considerada uma educação especial no qual oferece uma vivência escolar inclusiva. Tendo como características principais um ambiente aconchegante e acolhedor, pois estará oferecendo momentos de alegria que levaram a melhorias tanto em seus aspectos físicos como também emocionais. Como nos ensina Marchi e Silva (2017, p. 11):

O trabalho do pedagogo desenvolvido dentro da classe hospitalar deve atender as necessidades do aluno, respeitando seu momento de internação e sua situação de escolaridade. Deve, acima de tudo, levar em consideração o ritmo, assim como qualquer aluno de ensino regular, ele também tem seu tempo. As aulas têm que ser fundamentadas em conteúdo significativos, que trabalhe as habilidades e também a autoestima.

Gomes e Rubio (2012), afirmam que a formação das classes hospitalares se baseia nos direitos de cidadania das crianças internadas e ajuda a integrá-la em um ambiente mais humanizado que vise acolhê-las em seus diferentes aspectos, possibilitando o contato com o ambiente exterior no qual manterá boas relações sociais com as outras crianças e com a família.

Para Menezes (2004), o principal objetivo da classe hospitalar é dar continuidade a vida escolar das crianças hospitalizadas. A primeira ação do professor na classe hospitalar é conversar com as crianças para fazer um diagnóstico de quais conteúdos estão sendo trabalhado com elas nos anos em que se encontraram e para que isso aconteça com eficácia é feito um contato com a escola. Dessa forma, a criança dará continuidade e terá um apoio educacional sem se sentir prejudicada e excluída.

O pedagogo neste contexto hospitalar, deverá estar preparado para atuar nestes ambientes já que irá conhecer e trabalhar em contato direto com aluno que apresenta diferentes tipos necessidades.

Ortiz e Freitas (2001) mencionam que o apoio pedagógico oferecido à classe hospitalar possui uma intencionalidade caracterizada pelo modo de promover a saúde, através de atividades variadas que influenciam positivamente na hospitalização da criança. De modo que estará oferecendo caminhos para que o aprendizado ocorra.

Na visão de Ceccim (1999), a classe hospitalar atende a toda faixa etária das crianças enfermas, com suas propostas políticas educacionais oportuniza conhecimentos novos com conteúdos específicos para cada fase da escolaridade. O professor tem como função a construção da aprendizagem e a integração de crianças com patologias diferentes, porém com o mesmo desejo de cura.

Neste trabalho realizado pelo pedagogo dentro do hospital acontece também a humanização no ambiente em que a criança se encontra, pois propicia uma interação social que é importante neste momento difícil, assim em contato com outras crianças, juntas se esforçam a um mesmo objetivo. Esta interação é importante, pois agrega momentos prazerosos com o outro.

Mesmo que o homem tenha uma aparência individual e particular, pertence a uma coletividade e apesar das diferenças individuais existe uma unidade dos grupos, universal. A essência do ser humano é da natureza social e é no meio social que ele apresenta sua relação com os outros e a relação dos outros para com ele. (EVANGELISTA; BAPTISTA, 2017, p. 77).

Para Freire (2005, p. 58), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. As crianças internadas aprendem com as outras interagindo e se desenvolvendo através de novas experiências que beneficiarão seu processo de internação criando relações positivas no ambiente hospitalar.

2.2 O que diz a Legislação

A presença do pedagogo no contexto Hospitalar contribui para que a criança tenha melhorias do aprendizado quando internada, além do mais gera uma visão diferenciada e mais alegre nestes ambientes no qual é neste momento que o mesmo estará exercitando a motivação e a superação mediante as pluralidades de diagnósticos para que as crianças enfrentem os obstáculos com segurança. A portaria Nº 2.261, de 23 de novembro de 2005 veio estabelecer as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas que forneçam atendimento pediátrico em regime de internação resolvendo:

Art. 5º. Para o cumprimento do disposto nos artigos anteriores, deveram serem observadas as seguintes diretrizes:

- I - os estabelecimentos hospitalares deveram disponibilizar brinquedos variados, bem como propiciar atividades como jogos, brinquedos, figuras, leitura e entretenimento nas unidades de internação e tratamento pediátrico como instrumentos de aprendizagem educacional e de estímulos positivos na recuperação da saúde;
- II- tornar a criança um parceiro ativo em seu processo de tratamento, aumentando a aceitabilidade em relação a internação hospitalar, de forma que sua permanência seja mais agradável;
- III- agregação de estímulos positivos ao processo de cura, proporcionando o brincar como forma de lazer, alívio de tensões e como instrumento privilegiado de crescimento e desenvolvimento infantil;
- IV- ampliação do alcance do brincar para a família e os acompanhantes das crianças internadas, proporcionando momentos de diálogos entre familiares, as crianças e a equipe, facilitando a integração entre os pacientes e o corpo funcional do hospital;
- V- a implementação da brinquedoteca deverá ser precedida de um trabalho de divulgação e sensibilização junto a equipe do Hospital de Voluntários, que deverá estimular e facilitar o acesso das crianças aos brinquedos, dos jogos e aos livros. (BRASIL, 2005).

Diante dessas diretrizes busca-se garantir o respeito mediante ao regime de internação que a criança se encontra e fazendo com que seja cumprido suas normas nas quais garantem a dignidade e atenção devida, em prol da melhora clínica da criança.

O ECA “Estatuto da Criança e Adolescente” é propulsor dos direitos da criança na Lei 8069 de 1990, onde confirma o direito educacional da criança e adolescente em seu art. 4:

E dever da família, comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

São garantias que abrangem proteção e socorro em quaisquer circunstâncias e em todas as áreas para alcançar o máximo compromisso de todas as esferas da sociedade para o atendimento dos direitos fundamentais dos menores.

Gutierrez (2007) ressalta a importância que o direito da criança e adolescente tem mediante as crianças que são impedidas por algum tipo de doença de frequentarem a escola

regular. Em virtude disso, compreende-se que este direito deverá ser mantido e respeitado abrangendo também a classe hospitalar.

No Título II da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), cuja Lei 9.394/96 enfatiza os Princípios e Fins da Educação Nacional, onde declara em seu Art.2º e 3º que:

Art. 2º. A educação é dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com bases nos seguintes princípios.

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

II-Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III-Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 1996).

É verificável que a educação é um direito de todos independente de gênero, classe, religião e condições, sendo assim, é necessário que haja mais envolvimento por parte do governo para suprir e proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva destinada ao ensino especial em todos os espaços não escolares, garantindo as crianças hospitalizadas usufruírem de seus direitos.

Silva e Tavares (2010, p. 35), ressalta que a educação é capaz de transformar os sujeitos dando-lhes uma nova ressignificação na formação no qual modifica o pensamento do indivíduo fazendo com que ele seja conhecedor de seus direitos.

Já no Art.58 da LDB, vêm ressaltar sobre o atendimento educacional especial que expõe o seguinte: “**Art. 58.** O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996).

2.3 A Brinquedoteca e o brincar

A brinquedoteca é um espaço onde a ludicidade está presente, ajudando a criança adquirir experiências e emoções que serão atribuídas ao seu desenvolvimento emocional, psicomotor, cognitivo, trazendo efeitos positivos para sua convivência social, melhorando assim diversos aspectos em sua vida. Sobre esta perspectiva, Santos (2008, p. 61) afirma que:

A Brinquedoteca é o espaço certo da ludicidade, do prazer, do autoconhecimento, da afetividade, da empatia, da automotivação, da arte do relacionamento, da cooperação, da autonomia, do aprimoramento da comunicação, da criatividade, da imaginação, das sensibilidades e das vivências corporais. Portanto, a Brinquedoteca facilita o equilíbrio entre razão e emoção.

A brinquedoteca no contexto hospitalar tem como finalidade minimizar as consequências da hospitalização proporcionando a criança um processo de recuperação menos traumático diante das circunstâncias que ela se encontra, pois o brincar proporciona o equilíbrio emocional e favorece o desenvolvimento de suas potencialidades.

Vejam o que diz Kishimoto (2011, p. 45):

É construindo, transformando e destruindo que a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas os diagnósticos de dificuldades de adaptação, em como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e

intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

Proetti (2012, p. 12), a brinquedoteca é um lugar adequado para que a criança solte a imaginação, experimente, conheça e manipule objetos desconhecidos. Dessa forma, ela construirá seu conhecimento e desenvolverá sua autonomia.

A criança hospitalizada apresenta vários tipos de emoções como insegurança, medo, sensações de abandono dentre outros, porém com a presença de uma brinquedoteca nestes ambientes, buscou-se tornar como finalidade, o momento de internação menos traumatizante, mais descontraído e alegre, no qual é oferecido como um instrumento de aprendizado e distração mais importante e presente em um hospital.

Para Gimenes e Teixeira (2011), ficar internado em um hospital é um momento de sofrimento causado pela doença, com isso surgem vários sentimentos como tristeza, agressividade, carência afetiva, sensação de perda, enfim, a criança é retirada do meio em que vivia antes, por isso, brinquedoteca hospitalar resgata e transforma essas emoções negativas em momentos de segurança que o brincar proporciona.

De acordo com Cunha (2007, p. 72 *apud* GIMENES; TEIXEIRA, 2011, p. 199), os principais objetivos de uma brinquedoteca hospitalar são:

- Preservar a saúde emocional do paciente, proporcionando-lhe alegria e distração por meio de oportunidades para brincar, jogar e fazer amigos;
- Preparar a criança para situações novas que irá enfrentar, levando-a acostumar-se com as vestimentas e os instrumentos cirúrgicos de brinquedo, em situações como se para inserir-se no cotidiano hospitalar;
- Facilita e permite que prossiga no desenvolvimento orgânico, porque a duração da internação poderá impedi-la do acesso aos desafios e experiências importantes, até mesmo da sistematização dos estudos escolares, precisando de apoio pedagógico;
- Prepara a criança para o reingresso no lar, depois da longa separação.

A brinquedoteca hospitalar deverá possuir características essenciais para manter o espaço como local facilitador do brincar de modo que a interação aconteça para alcançar os objetivos e a auxiliar no bem-estar da criança internada. Este espaço deverá dispor de um ambiente atraente, que possua higiene para que não seja transmitida doença pelos brinquedos presentes na brinquedoteca, deverá possuir objetos atrativos para as diferentes idades, os brinquedos deverão ser de plástico para facilitar a higienização e a lavagem, a decoração deverá ser colorida e bonita para chamar atenção da criança e para que ela retorne.

A brinquedoteca hospitalar cria possibilidades de a criança brincar, através de jogos, brinquedos, brincadeiras, leitura entre outros. Desse modo, a criança assimila o mundo em sua volta, pois estará promovendo diversas possibilidades de conhecimento diminuindo o afastamento social causado pela internação.

Wajskop (1995, p. 66), “[...] o brincar numa perspectiva sociocultural, define por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos a cultura, as relações e os afetos das pessoas”. Conforme Santos (2008), o brincar aplicado à prática pedagógica não contribui apenas para o aprendizado da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas, proporcionando brincadeiras que possam contribuir para seu desenvolvimento psicossocial, afetivo e cognitivo das crianças, uma aprendizagem mais significativa.

No hospital a criança quando brinca é motivada pela imaginação, ela transforma aquele momento de sofrimento em um momento prazeroso transformando aquela realidade em um novo significado, pois ela está sendo estimulada a criar uma convivência mais harmônica, dando-lhes oportunidades de controle e superação para que enfrentem esse momento difícil do tratamento a que são submetidas.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar faz parte do mundo da criança desde seu nascimento e não é apenas uma manipulação de objetos, mas uma representação do mundo imaginário e social que a criança vive. Essa imagem está reproduzida em seu cotidiano e é utilizada de acordo com os diversos tipos de realidades presente.

Os jogos e as brincadeiras na brinquedoteca são excelentes recursos didáticos para que o aprendizado ocorra de forma significativa em diferentes espaços, pois através do lúdico a criança se apropria de novas possibilidades para enriquecer suas descobertas além de estimular sua inteligência.

Para Zappe (2010), os jogos didáticos possuem inúmeras vantagens já que é uma ferramenta que promove a resolução de problemas, estimula a criança a tomar decisões, motiva o aluno favorecendo a participação, a competição e o resgate do prazer em aprender.

2.4 Atuação pedagógica

Libaneo (2010) corrobora dialogando que o Pedagogo transmite saberes em todas as instâncias educativas, objetivando sempre a formação do ser humano em seus aspectos globais, atuando e agindo de acordo com a realidade da criança.

Para Fontes (2008), a Pedagogia Hospitalar se dá no ambiente Hospitalar e visa uma construção de conhecimentos em um novo contexto de aprendizagem se diferenciando da Pedagogia Tradicional e que contribui de forma significativa para o bem-estar da criança internada.

É provável que a criança sofra mudanças e interferências em seu desenvolvimento de modo geral, social, afetivo e intelectual. E nesse contexto, essas crianças e jovens que foram afastados da rotina acadêmica e privados da convivência em comunidade necessitam não apenas de cuidados médicos, mas também de um acompanhamento pedagógico especializado. Esses trabalhos realizados em hospitais por profissionais de educação chamam de Pedagogia Hospitalar que é um trabalho especializado, amplo, que vai além da escolarização e visa levar a criança hospitalizada a compreender seu cotidiano hospitalar. (ARAÚJO, 2016, p. 25).

A Pedagogia Hospitalar busca o atendimento emocional e humanístico. O trabalho do Pedagogo nas Instituições Hospitalares acontece por meio de várias atividades direcionadas, recreativas e lúdicas. Essas atividades permitem ao enfermo o autoconhecimento e emancipação emocional para levar o tratamento adiante.

Como caracteriza Silva e Andrade (2013), um ambiente Hospitalar mais humanizado faz com que o paciente construa sua realidade de forma ativa e consciente, pois um paciente que intervém junto à equipe médica, aumenta sua autoestima e suas emoções se tornam equilibradas agindo de maneira positiva em seu tratamento.

Como afirma Tavares (2011, p. 21):

Dar assistência humanizada aos pacientes tanto na área da saúde como na área da educação, fortalece o vínculo que a criança/adolescente tem com a sociedade em que vive e traz um pouco mais de segurança quanto a continuidade de vida do ser adoentado.

A atuação pedagógica no hospital ajuda no auxílio e continuação do saber escolar, trazendo para criança hospitalizada recursos e meios para que sua rotina se torne atrativa e fazendo com que não seja tão prejudicada nos estudos já que por meio da doença está sendo privada das atividades da escola regular.

O importante é perceber a criança e seus familiares como seres pensantes que, quando chegam ao Hospital, já trazem histórias de vida, conhecimentos prévios sobre o que é saúde, doença e sobre sua ação nesta dinâmica. A atuação do professor deve proporcionar uma articulação significativa entre o saber do cotidiano do paciente e o saber científico do médico, sempre respeitando a diferença que existem entre ambos os saberes. (FONTES, 2005).

Nos hospitais, os funcionários possuem sempre uma rotina estabelecida de horários para que as aulas aconteçam com eficácia, também é necessário um local adequado sendo este um pré-requisito importante para manter íntegra a saúde do paciente, respeitando sua predisposição para a realização das atividades.

O desenvolvimento da escolarização nos hospitais exige um projeto pedagógico que caracterize o atendimento para que não incorra em improvisação, recomendando-se que a concepção do projeto pedagógico precisa partir dos pressupostos do paradigma da complexidade do ser humano e das diferenças e semelhanças, sem preconceitos ou discriminação. Um projeto com visão de totalidade que atenda a criança e adolescentes hospitalizados observando as especificidades de cada um. (FONTES, 2012).

Matos e Mugiatti (2009 *apud* FONTES, 2012), afirmam que os profissionais da educação devem ser qualificados para atender esta modalidade, sendo que hospitais devem superar as improvisações e oferecer atendimento com qualidade e com profissionais especializados.

A atuação do pedagogo deverá ser na busca de uma produção educativa e de qualidade para que possa ser desenvolvido o trabalho com crianças de diferentes enfermidades sempre se baseando em pesquisas que contribuíram para que o trabalho tenha sucesso respeitando o limite de cada aluno/paciente. É importante que o pedagogo hospitalar esteja qualificado para trabalhar na ressocialização da criança e da família, pois estará mediando o desenvolvimento nas diversas áreas, tanto a educacional quanto a comportamental. (BARBOSA; CONCEIÇÃO, [2016?], p. 2).

As atividades pedagógicas deverão estar embasadas na realidade de cada criança ou adolescente hospitalizado. Isso enfatiza que as atividades deverão ser programadas, direcionadas, acompanhadas e orientadas de acordo com a idade da criança, com a enfermidade que a circunda no momento e com o processo de aprendizagem que o aluno/paciente se encontra.

A pedagogia hospitalar assume um papel importante, pois além de dar um suporte clínico também agrega valores e a criança é acompanhada no seu tratamento e desenvolvimento cognitivo dentro de suas possibilidades (SILVA, *et al.*, 2008).

A pedagogia hospitalar é um conjunto de ações que contribui para o aprendizado do aluno/paciente em seus aspectos emocionais e cognitivo, pois traz uma atuação que beneficia o hospitalizado numa perspectiva transformadora do seu bem-estar clínico. A internação é um momento difícil na vida do paciente, ele se sente excluído, perdido e fragilizado diante da situação que se encontra e para amenizar este momento, que as circunstâncias da enfermidade impõem, a ação do pedagogo se faz necessária para ajudar a mudar um pouco essa realidade vivida pela criança.

Cabe ao Pedagogo ajudar à criança/paciente a entender o processo de internação e buscar ferramentas educativas que auxiliem na compreensão do mesmo. Não se trata de realizar um trabalho de psicólogo, mais reinserir a criança /adolescente no meio educacional de modo que a mesma consiga suprir a falta cognitiva que ela poderia apresentar por sua doença. (TAVARES, 2011, p. 20).

É necessário que o pedagogo desenvolva metodologias criativas para serem adaptadas as diferentes condições de aprendizagem que existe no trabalho Hospitalar. Ele deverá possuir força de vontade para atingir seus objetivos com paciência e compreensão, buscando sempre uma avaliação contínua do seu trabalho, inserindo novos olhares de acordo com a realidade oferecida e melhorando sempre suas práticas pedagógicas.

De acordo com Assis (2009, p. 17 *apud* ARAÚJO, 2016, p. 25), “[...] não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento da pessoa enferma; é preciso uma mediação profícua para suscitar-lhe o desejo de superação e de participação no seu processo educativo dentro do contexto hospitalar”.

Diante desta afirmativa o professor deverá estar apto para desenvolver o trabalho no âmbito hospitalar, buscando tornar-se um pesquisador contrito do conhecimento para que seu planejamento alcance os objetivos impostos pela sua profissão.

Para Ramalho e Nunez (2004), diz que com a pesquisa os professores adquirem outra visão da realidade, criticando e refletindo sobre suas práticas e ações educacionais e assim adquirem novas formas para modificar o contexto mediante competências e habilidades adquiridas através da construção dos saberes.

O professor ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz e como deve fazer. E quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir: começar de novo: acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. (FRANCO, 2012, p. 170).

Para Libaneo (2013, p. 246), afirma que “planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações”. Neste momento, mostra-se clareza quando o autor evidencia que o planejamento é um elemento importante no trabalho do professor e que sem ele, o docente fica sem uma previsão concreta do que irá trabalhar.

3 PESQUISA DE CAMPO REALIZADA

3.1 Caracterização da brinquedoteca hospitalar

Este estudo teve como campo de pesquisa o Hospital da Criança, localizado na Avenida dos Franceses, S/Nº, no bairro da Alemanha em São Luis-MA. O surgimento desta brinquedoteca deu-se a partir da implantação da Lei Nº11.104, de 21 de março de 2005, que dar a obrigatoriedade aos Hospitais públicos e particulares o oferecimento às crianças internadas, acesso a brinquedotecas nas dependências dos hospitais.

No início a brinquedoteca do Hospital funcionava em regime intermitente, montando-se e desmontando-se todos os dias nas enfermarias, um trabalho árduo que gerava desperdício de tempo e transtorno para os funcionários e para as crianças, já que muitas vezes precisavam aguardar para iniciarem as atividades. Para que as crianças tivessem um melhor acesso, pois não havia um local fixo para esse atendimento, após três anos houve mudança e ampliação do espaço para tornar mais confortável e receptivo para as crianças que necessitavam.

A adaptação foi realizada em duas grandes salas, onde cada criança era encaminhada de acordo com o diagnóstico, para que tivessem o devido acesso para a realização de suas atividades e que fosse a atividade mais apropriada e adaptada a cada indivíduo. A brinquedoteca está dividida nos setores “B e C” respectivamente, e trazem as especificidades e cuidados especiais de acordo com o diagnóstico de cada criança, ou seja, diante a necessidade

das crianças os brinquedos são apropriados e indicados. Observou-se que no setor “B”, crianças com diagnóstico fechado (aquelas crianças que já descobriram a enfermidade e está em tratamento mais específico) poderiam frequentar normalmente, mediante a autorização do médico, já no setor “C”, que é o setor de isolamento, ala que acolhe as crianças com baixa imunidade e com doenças de grau infectocontagiosas maior, deve haver a separação.

Estas não podem dividir com as outras o mesmo espaço, pois é necessária a restrição, nesse caso, para evitar a demora na recuperação ou causar outras intercorrências, bem como não haver a troca de patologias. Realizar este afastamento de acordo com os critérios estabelecidos contribui também para que não haja a exclusão de nenhuma criança no direito de frequentar a brinquedoteca, assim, deve atender a todas sem beneficiar apenas alguns.

Para atender a demanda de pacientes internados na brinquedoteca, a equipe de trabalho é formada por profissionais com especialidades variadas, ou seja, é uma equipe multidisciplinar, estando organizada da seguinte forma: 02 (dois) Terapeutas Ocupacionais; 03 (três) Psicopedagogos e 01(um) Brinquedista. A equipe já contou com voluntários para ajudar os outros profissionais, no entanto, atualmente o quadro permanente da equipe não conta mais com algum tipo de voluntariado, os que contribuem ainda no trabalho são os estudantes de Pedagogia que apoiam a atividade.

O Hospital da Criança trabalha com a faixa etária até 12 anos. Atualmente, diante das reformas, o hospital conta apenas com 01(uma) brinquedoteca disponível. Devido a problemas de infiltrações nas estruturas do prédio, prejudicou o trabalho dos profissionais desta área e dificultou a realização de atividade durante certo período de tempo. Esta brinquedoteca recém reformada foi nomeada Brinquedoteca Camila Holanda e possui horários fixos para o atendimento. Funciona nos dois turnos (manhã e tarde) e atende as crianças de toda região do Maranhão. Os horários de atendimento no turno matutino dar-se das 9h30 às 11h e vespertino das 15h às 17h. Os horários são preestabelecidos mediante a rotina hospitalar, que inclui medicamentos, alimentações e visitas médica e familiar.

As crianças ao chegarem na Brinquedoteca Camila Holanda ficam livres para escolherem suas atividades, utilizando-se da brinquedoteca no momento em que se sentem bem para brincar. Os recursos e as atividades são diversificados, incluindo brinquedos de diversas cores e formatos, direcionados a faixa etária da criança. Há jogos de montar, peças de encaixe, quebra cabeças e brincadeiras que atizam a curiosidade e raciocínio da criança tendo interesse pela maioria das crianças internadas. Os vídeos estão entre os recursos utilizados com frequência nesta brinquedoteca, atividades de pintura e relaxamento também têm seus momentos de interesse pelas crianças.

Em média, diariamente são atendidas pelo pedagogo de 20 a 25 crianças, podendo chegar até 50 crianças atendidas, dependendo do diagnóstico e da liberação do médico responsável. Geralmente no fim de semana estes números aumentam, quando as mesmas já possuem uma rotina fixa. A equipe sempre prepara uma programação especial aos domingos, pois nestes dias quase todas as crianças participam com seus acompanhantes.

As atividades oferecidas na brinquedoteca Camila Holanda incluem vídeos, música, cineminha, brincar livre, brincadeiras direcionadas, jogos, pinturas, palestras educativas que são realizadas sempre em dupla, sendo criança-criança ou criança-profissional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia do artigo deu-se a partir de pesquisa com abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando como ferramenta de coleta de dados a entrevista, composta por perguntas contendo os seguintes aspectos: a criação, a importância a rotina, o atendimento e o

objeto de estudo desta pesquisa, o pedagogo no ambiente hospitalar e sua atuação na brinquedoteca.

O papel do profissional de Pedagogia é muito importante no contexto hospitalar, e na brinquedoteca do Hospital da Criança não é diferente. Nesta instituição de saúde o Pedagogo realiza uma rotina diferenciada e diversificada em tarefas e atividades que ajudam no cumprimento da rotina escolar das crianças internadas.

A Pedagoga entrevistada relatou a respeito da importância da brinquedoteca no hospital em estudo e definiu como um ambiente humanizado, que lembra o cotidiano da criança, o lar e a escola. São lembranças que elas trazem à memória e que eram significativas e marcantes antes de serem internadas. Ressaltou que nesse processo o brincar é fundamental e decisivo, pois através dele as crianças adquirem habilidades, se desenvolvem, descobrem e moldam sua forma de lidar com a situação, contribui também para o desenvolvimento cognitivo e motor do paciente.

No brincar o profissional desenvolve e avalia as brincadeiras, sendo responsável também em distribuir as tarefas às crianças presentes. A brinquedoteca do hospital em estudo é um espaço que minimiza o estresse e os traumas causados pela internação, por isso, a orientação e supervisão do Pedagogo neste espaço é essencial para que o brincar educativo seja concretizado na vida dessas crianças e elas se sintam bem em um ambiente agradável que proporciona aprendizado, visto que auxilia na recuperação e melhora desses pacientes. Por ser um espaço humanizado traz à criança conforto e uma maior tranquilidade. Diante disso, as ocupações com as atividades ajuda a criança esquecer um pouco a enfermidade, pois seus momentos de dificuldades são transformados em momentos de felicidade e de prazer, visto que a brinquedoteca proporciona à criança por meio do brincar e da ludicidade esse momento diferenciado.

A criança hospitalizada nesta instituição de saúde necessita desse auxílio educacional e o Pedagogo em conjunto com a brinquedoteca do Hospital da Criança traz oportunidades para elas, não limitando a criança somente ao ambiente hospitalar. As atividades proporcionadas pelo profissional na brinquedoteca e o acompanhamento pedagógico oferece os meios para a continuidade.

O trabalho do pedagogo desenvolvido dentro deste hospital atende as necessidades da criança e suas particularidades. Leva em consideração o ritmo e o tempo de aprendizado da mesma, além dos conteúdos de grande importância para as faixas etárias, o pedagogo também trabalha as habilidades que ajudam na autoestima da criança.

O Pedagogo neste hospital realiza uma espécie de diagnóstico das informações acerca dos conteúdos que as crianças estudam em suas escolas, para fazer o acompanhamento devido desse público que frequenta a brinquedoteca. Este levantamento serve como base para que seja conhecido, o nível de aprendizado e assim repassadas as instruções para cada criança conforme o seu perfil, desse modo, o Pedagogo oferece caminhos para que o aprendizado ocorra, pois a presença deste profissional no hospital, em especial na brinquedoteca, promove a saúde através das atividades desenvolvidas.

De acordo com os profissionais desta instituição, a atuação do Pedagogo está sempre alinhada às atividades de desenvolvimento cognitivo e psicomotor com os recursos que auxiliam o trabalho trazendo benefícios significativos para a criança em regime de internação, a fim de que a mesma possa alcançar melhoras em sua saúde. O brincar livre é a primeira opção das crianças, após este momento o auxílio e o desenvolvimento de atividades recreativas na brinquedoteca são acompanhados com dedicação pelo Pedagogo. Conforme a entrevista a Pedagoga relata: “Já tivemos crianças vindo do interior que nunca foram alfabetizadas e que aqui nesta brinquedoteca tiveram seu primeiro contato com a educação, crianças que nunca viram um lápis de cor e que se encantam com desenhos e brinquedos que encontram. Com esta

descoberta a recuperação e a cura se tornam mais próximo trabalhando assim o emocional tanto nas crianças quanto em seus acompanhantes”.

Esta atuação também busca dar continuidade em atividades escolares para que não se percam e são trabalhados com elas atividades comemorativas, noções de espaço e tempo para quando voltarem a suas atividades escolares tenha o entendimento do que já foi realizado, por vezes pais preocupados com andamento escolar pedem auxílio para a escola do envio de algumas atividades, porém muitas não são realizadas devido suas patologias não despertar interesse e vontade para realiza-las. Dessa forma, rotina dos tratamentos desses pacientes, insere o pedagogo nesse contexto e se faz necessária sua atuação para ajudar a mudar um pouco essa realidade vivida pela criança, pois as atividades são acompanhadas com dedicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pedagogo exerce um papel muito importante em todas as áreas de atuação, de modo especial na área hospitalar. De acordo com a pesquisa realizada, nota-se a grande relevância desse profissional na orientação e no acompanhamento dos pacientes que frequentam a Brinquedoteca do Hospital da Criança em São Luis-MA. Desse modo, para o desenvolvimento das atividades lúdicas nesta brinquedoteca os profissionais realizam um trabalho empenhado que requer dedicação e conhecimento para lidar com as diversas situações.

Diante disso, vemos que o brincar é inerente ao desenvolver de uma criança, por isso há a necessidade de se ter brinquedotecas nos diversos espaços onde as crianças estão inseridas e no ambiente hospitalar não é diferente, pois é fundamental um ambiente que proporcione um momento de brincadeiras, aprendizagens e até alívio dos seus sofrimentos.

Nesse contexto, a participação ativa do Pedagogo neste processo de mediação, torna-se fundamental para a efetivação do trabalho neste espaço. Sendo ele um facilitador e promotor de uma aprendizagem significativa a partir do acompanhamento das crianças nessa área.

Dessa forma, o Pedagogo no contexto do Hospital da Criança exerce um papel muito importante e constata-se que este, de fato, proporciona a concretização dos trabalhos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante da pesquisa realizada, pode-se concluir que o Pedagogo tem grande relevância no contexto hospitalar e desenvolve atividades que são essenciais para o funcionamento do espaço, bem como agrega bem-estar para as crianças que estão hospitalizadas, pois a presença deste profissional conduz o bom funcionamento da rotina na brinquedoteca.

Assim, o trabalho deste profissional de Pedagogia no ambiente hospitalar contribui tanto auxiliando as crianças no estado em que estão, como também colabora no desenvolvimento das crianças que estão naquele espaço obrigatoriamente inseridos. Esta instituição de saúde trabalha de forma responsável e dinâmica, tendo em vista sempre o alcance dos objetivos traçados em seu planejamento.

Através dessa pesquisa realizada, pode-se verificar que muitas são as funções do Pedagogo nessa área. Para tanto, este profissional realiza atividades educativas, além disso proporciona a continuidade dos estudos aos pacientes, bem como momentos de bem-estar e descontração, beneficiando a criança em seu processo de recuperação.

Nesse sentido, a importância do Pedagogo no contexto hospitalar, o seu trabalho, a sua função, dá sentido à vida daquelas crianças e técnica a todo o conjunto de profissionais envolvidos na brinquedoteca hospitalar, o mesmo agrega conhecimento e habilidades que geram valor para os pacientes internados do Hospital da Criança em São Luis-MA. Dessa

forma, nota-se a grande e valiosa participação dessa profissão nesse campo hospitalar como um agente que promove educação e a humanização desses pacientes internados, pois age de forma eficaz e conduz bem o trabalho da instituição com seriedade, dinamismo e competência.

Portanto, os resultados da pesquisa revelam que o Pedagogo tem essencial participação na brinquedoteca hospitalar da instituição em estudo, e esse profissional além de contribuir em diversas áreas de atuação da educação, mostra que a sua presença é de fundamental necessidades nos hospitais, pois é um agente diferencial no auxílio da recuperação de crianças hospitalizadas. Dessa forma, a presença do Pedagogo na brinquedoteca do Hospital da Criança é necessário para todo o processo de aprendizado e continuidade dos estudos da criança no ambiente não escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Danilo Sousa. **Pedagogia hospitalar: contexto histórico, campo, formação e clientela.** Paço do Lumiar-MA, 2016.

BARBOSA, Gloria Ariane; CONCEIÇÃO, Zilmara Sales da. **Prática do pedagogo no ambiente hospitalar: a aprendizagem da criança hospitalizada.** Paço do Lumiar,-[2016?].

BRASIL. [Estatuto da criança e adolescente (1990)]. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. -9.ed.-Brasília:câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.207p. (Serie legislação, n.83). Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/legislação>. Acesso em: 7 abr. 2019.

_____. LDB: Lei de diretrizes e bases as educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2018. 58p. Disponível em: <http://www.2.senado.leg.br/bdsf/biststream/handle>. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 2261, de 23 de novembro de 2005. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/saudelegis2005. Acesso em: 7 abr. 2019.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe Hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. **Revista Integração**, v. 9, n. 21, p. 31-40, 1999. Acesso em: 10 abr. 2019.

EVANGELISTA, Kelli Cristina Martins e BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **O indivíduo como ser social**, PR, Agosto 2017pg 77. Disponível em: www.researchgate.net/publication. Acesso em: 15 abr. 2019.

FONTES, Adriana Rocha. **Pedagogia Hospitalar: atividades lúdico-educativas no processo de humanização do hospital regional Amparo de Maria-Estância (SE).** Aracaju, SE, Brasil, fev. 2012. Disponível: <https://docplayer.com.br/amp/1665055>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FONTE, Nilce Nazareno. **Pesquisa científica: como é e como se faz.** 2004. Disponível em: <http://people.ufpr.br>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FONTES, Rejane de Sousa. Da classe a pedagogia Hospitalar: a educação para além da escolarização. **Revista Linhas-Florianópolis**, v. 9, n. 1, 2008. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. A escuta pedagógica a criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 2, p. 119-139, ago. 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIMENES, Beatriz Piccolo; TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Janaína Oliveira; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Pedagogia Hospitalar: A Relevância da inserção do Ambiente Escolar na vida da Criança Hospitalizada. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Janaina.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

GUTIERREZ, Érica. **O papel do pedagogo no contexto hospitalar**. Bragança Paulista, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, L. R. F.; DELMÔNICO, R. L. **Estudo sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar como espaço mediador de aprendizagens, sob o ponto de vista dos professores da Rede Municipal de Ensino do Cornélio Procópio**. Disponível: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=0>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MARCHI, Carlina de Carvalho; SILVA, Gabriella dos Santos. Atuação do Pedagogo no ambiente Hospitalar. **LINS-SP**, 2017. 61p. 31cm. Acesso em: 20 mar. 2019.

MENEZES, Cinthia Vernizi Andach. **A necessidade da formação do pedagogo para atuar em ambiente hospitalar: um estudo de caso em enfermarias pediátricas do hospital de clínicas da UFPR**. Florianópolis, 30 jan. 2004.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200-201-202, p.70-77, Brasília, jan./dez. 2001. Acesso em: 20 mar. 2019.

PROETTI, Simone Ziantonio. **Brinquedoteca desenvolvimento da múltiplas inteligências**. Editora Edicon, 2012.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GLAUTHIER, Clermont. **Formar professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208p.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Jocilene Maria da Conceição et al. **Pedagogia hospitalar: a educação no leito oferecida as crianças internadas no hospital infantil da zona leste de Manaus**. Congresso Brasileiro de educação especial, 3.São Carlos; Anais, 2008.Disponível em: <http://www.cerelepe.faced.ufba.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.

SILVA, Neilton da; ANDRADE, Elane de. **Pedagogia hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidados**. Almas-BA: UFRB, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

TAVARES, Bruna Feijó. **A Pedagogia no espaço hospitalar: contribuições pedagógicas a um ambiente de renovação e aprendizagem**. São José-USJ, 2011.Disponível em: <https://usj.edu.br/wp>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VASCONCELOS, Sandra. Classe Hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57, Fortaleza, 2005. Anais... Reunião anual da SBPC, 57, Fortaleza. 2005. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sandramaia-hospitalar.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.*

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

ZAPPE, Janessa Aline. **Jogos didáticos**. Santa Maria, jun. 2010.

O SISTEMA EDUCACIONAL DE ISRAEL PRÉ-UNIVERSITÁRIO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO BRASIL

EL SISTEMA EDUCACIONAL DE ISRAEL PREGRADO Y SUS POSSIBLES CONTRIBUCIONES AL BRASIL

Renato Ferreira Cunha*
Rosangela Mendes Costa**

RESUMO

O Artigo surge da minha inquietação sobre o Sistema Educacional Brasileiro quando comparado ao Sistema Educacional Israelense nos aspectos do financiamento e a organização curricular. O Estudo buscou responder ao seguinte problema – quais diferenças podem ser evidenciadas no Sistema Educacional de Israel em confronto com o Sistema Brasileiro nas etapas da Educação Básica, referentes aos aspectos da organização curricular e financiamento? Para responder a essa indagação traçou como objetivo, refletir sobre o Sistema Educacional de Israel, traçando um comparativo com o Sistema Brasileiro, visando a identificação de aspectos relevantes na organização curricular e financiamento. Para concretização da pesquisa, o Estudo adotou como procedimento metodológico o estudo bibliográfico e documental, ampliado com as observações realizadas por mim, quando das incursões em Israel. Destaco como resultados alcançados, dentre outros, aspectos que o Brasil ainda enfrenta, como problemas estruturais no campo educacional, tanto em relação ao currículo no sentido de construir um parâmetro que atenda as diferentes realidades brasileiras e do financiamento onde se percebe que falta o investimento eficaz, principalmente na Educação Básica, apesar da vinculação constitucional. Por último, apresentamos algumas sugestões partindo dos resultados alcançados por Israel no campo educacional.

Palavras-chave: Sistema educacional. Brasil. Israel. Currículo. Financiamento.

RESUMEN

El Artículo surge de mi inquietud sobre el Sistema educacional Brasileño, comparado al Sistema Educacional Israelense, en los aspectos del financiaci3n y de la organizaci3n curricular. El Estudio busc3 contestar al siguiente problema – cu3les las diferencias pueden ser evidenciadas em el Sistema Educacional de Israel en confronto con el Sistema Brasileño, en las etapas de la Educaci3n B3sica, referentes a los aspectos de la organizaci3n curricular y financiaci3n? Para contestar a esta indagaci3n nos toc3 como objetivo, refletir sobre el Sistema Educacional de Israel, trazando un comparativo con el Sistema Brasileño, visando la identificaci3n de aspectos relevantes em la organizaci3n curricular y de financiaci3n. Para concretizar el comparativo, adopt3 como procedimientos metodol3gicos el estudio bibliogr3fico y documental, sumado con las m3s observaciones, cuando de las incursiones hechas en Israel. Apunto como resultados alcanzados ,entre otros aspectos, que el Brasil todavia enfrenta problemas estructurales em el campo educacional tanto en relaci3n al curr3culo em el sentido de construir un par3metro que sirva las diferentes realidades brasileñas y de financiaci3n donde se percibe que falta eficacia em investimento em educaci3n b3sica, principalmente, a pesar de la vinculaci3n constitucional. Por último, presentamos algunas sugerencias partiendo de los resultados ya alcanzados por Israel em el campo educacional.

Palabras claves: Sistemas educacionais. Brasil. Israel. Curr3culo. Financiaci3n.

* Licenciado em Letras com Habilita3o em L3ngua Portuguesa, L3ngua Espanhola e Literatura Espanhola, Portuguesa e Literaturas Correlatas pela Universidade Federal do Maranh3o (UFMA). Bacharel em Teologia pelo Semin3rio Batista Nacional do Maranh3o. Especialista em L3ngua Portuguesa, Reda3o e Orat3ria pelo I.B.F e P3s- Graduando em Doc3ncia do Ensino Superior pelo (IESF).E-mail: aprenato12@hotmail.com.

** Mestre em Educa3o pela Universidade Federal do Par3 (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranh3o (1986). Professora e Diretora Acad3mica do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). rosangela.rm@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente Artigo trata de elementos que podem explicar, em parte, o insucesso que o Sistema Educacional Brasileiro tem apresentado, principalmente no setor público, quando comparado com o Sistema Educacional de Israel, a partir de um estudo bibliográfico e documental somado às observações realizadas por mim, quando das incursões naquele País. O Estudo partiu da seguinte inquietação – quais diferenças podem ser evidenciadas no Sistema Educacional de Israel em confronto com o Sistema Brasileiro nas etapas da Educação Básica, referentes aos aspectos da organização curricular e financiamento? Questiona ainda, – como um sistema educacional conseguiu a proeza de democratizar a educação de crianças e jovens de etnias diferentes que por vezes estão em posição de conflito com Israel. Tem por objetivo geral, refletir sobre o Sistema Educacional de Israel, traçando um comparativo com o Sistema Brasileiro, visando a identificação de aspectos relevantes na organização curricular, financiamento e gestão nas etapas mencionadas; e como objetivos específicos, historicizar o contexto socioeconômico e político de Israel, explicitando pontos de aproximação e de afastamento com a realidade brasileira; analisar os pontos convergentes e divergentes da organização educacional de Israel em confronto com a do Brasil.

Trago ainda outros elementos do Sistema Educacional de Israel que podem indicar possíveis alternativas concretas para servir de referência, a fim de amenizar, em parte, nosso fracasso educacional, considerando que o ensino em Israel é quase totalmente público, uma vez que, há uma grande quantidade de professores e funcionários do sistema educacional estatal inserido na rede particular de ensino, inclusive. Um sistema que transformou aproximadamente 22.000Km², onde 70% desse território é de desertos e áreas inóspitas, áreas inférteis, escassez de água, regiões de solo salgado, com temperaturas que podem chegar aos 50°, em uma nação de primeiro mundo, que exporta flores, frutos, (irrigados pelo sistema gota a gota, gerido por programas de computador que controlam quantas gotas lançar por segundo) e produzir tecnologias de ponta para o mundo inteiro, em várias áreas da ciência.

Nesse particular, comparando com o Brasil e, em especial, com o Maranhão, percebo o quanto temos que avançar, uma vez que possuímos terras férteis e totalmente abandonadas, caindo nas mãos de especuladores e grandes empresários que ficam mais ricos explorando mão de obra barata e aumentando a miséria da população em seus latifúndios. Esta é a realidade de quase todo o Brasil, refletindo a falta de políticas públicas eficientes para a Educação; pois um povo sem Educação formal, contínua, holística ou integral está fadado ao fracasso à miséria e à alienação.

Apresento aqui um pouco da minha experiência com Israel, ao longo de 12 (doze) anos em que visito o País, sendo a última visita, no ano de 2018, e como sempre; quando estou lá, vou várias vezes ao Muro das Lamentações (*Western Wall* ou Muro Oriental) para colocar meus pedidos de oração em pedacinhos de papel entre as brechas das pedras do muro. O Muro das Lamentações é o que restou do Templo de Herodes, frequentado por Jesus, palco de muitas passagens do Novo Testamento; nesse local é comum, os rabinos fazendo a interpretação da Torá aos jovens. Lá percebi algo que me chamou a atenção, a música como instrumento de aprendizado. Entendi como um povo com cerca de 5.000 anos de existência se mantém vivo, e sempre se destacando, não obstante tanta perseguição e ódio fortuitos: a Educação, os Valores, o Trabalho, a Fé e a força de vontade de existir, o manteve vivo até aqui, porém este povo também entendeu que para ser bom, precisaria de mais, muita pesquisa, escolas de excelência, e universidades de ponta.

Dando continuidade às minhas andanças vejo as ruelas da antiga cidade¹, e percebo as camadas de alicerces durante a caminhada, através de observatórios subterrâneos que revelam períodos históricos, sobrepostos em camadas, até aos dias do Rei Davi. Lojas

destinadas aos judeus¹ comercializando joias, artigos que reproduzem toda a religiosidade judaica, e lojas de utensílios árabes lembrando a presença deles na Jerusalém oriental. Em cada esquina, soldados do Exército, além de policiais muito bem armados e carros da Organização das Nações Unidas (ONU) observando...

De repente, já fora das muralhas da cidade antiga, deparei-me com um fluxo de pessoas falando entusiasticamente; tratava-se de meninos, meninas e adolescentes, todos fardados com seus livros e mochilas; era a hora da saída dos estudantes de suas escolas. Percebi, então, que havia várias escolas seculares e religiosas (Cristãs Ortodoxas, inclusive ainda com símbolos das Cruzadas desenhados em suas fachadas). Comecei, então, a ter em todas as minhas idas a Israel, um olhar perscrutador, vendo a mesma rotina das crianças e jovens e a aplicação deles aos estudos; usei então, fazer minhas primeiras pesquisas sobre a Educação Pré-Universitária do País.

Vi que falavam muito, e pelo manusear do material escolar falavam dos conteúdos aprendidos nas aulas do dia, (muitos estudam em turno integral), alguns se juntavam segundo suas etnias (Árabes, Drusos, Judeus, Palestinos não Árabes, e cristãos nascidos em Israel, ou morando; oriundos de vários países) falando entre si, mas outros conversavam com crianças etnicamente diferentes, eram Judeus e Árabes conversando, Cristãos e Drusos, etc. Havia, aliás, muitos Drusos, (que são descendentes dos beduínos, que não Árabes), foi quando percebi, através das crianças, o poder da Educação na geração de uma Cultura de Paz entre multiétnias.

As primeiras pesquisas mostraram que as coisas não eram tão simples, os judeus ultra-ortodoxos, por exemplo, costumam frequentar escolas privadas (não querem se misturar), existem as escolas árabes, onde os docentes, infelizmente, fomentam disfarçadamente o ódio aos judeus e o sonho de expulsá-los do território.

Mais adiante falarei sobre investimento público em Educação, tanto em Israel quanto no Brasil, que ainda não é superpotência mundial, por não investir o suficiente em pesquisa e em Educação para obter tecnologia de ponta. Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) (2019) o Brasil investe menos de 5% do PIB em Educação e 18% das receitas líquidas, o mesmo órgão cita Israel como um dos líderes em investimento educacional com 8% do PIB e 80% das receitas líquidas como um todo. Lembrando as palavras do Presidente Bolsonaro, proferidas em encontro entre Líderes evangélicos e políticos, em abril deste ano, 2019, noticiado no site UOL; ele propôs a máxima: “temos o que eles não têm, mas não somos o que eles são”.(FOLHAPRESS, 2019).Até quando será assim?

Como citado anteriormente o Governo de Israel banca, com investimentos de 80% do seu orçamento a Pré-Escola para crianças de 3 e 4 anos, a Escola Primária do 1º ao 6º ano para crianças de 5 aos 10 anos, depois o Ciclo Médio do 7º ao 9º ano, com crianças dos 12 aos 14 anos e posteriormente a Escola Secundária do 10º ao 12º ano para jovens de 15 a 17 anos (EMBAIXADA DE ISRAEL, 2015), até a chegada à Universidade. Exatamente o contrário do que faz o Brasil que relega aos Municípios e Estados, alguns quase falidos ou mal geridos, o dever de ensinar nossas crianças e jovens, em regime de colaboração entre os entes federados, de que trata a Constituição Federal de 1988 e que ainda não se concretizou na prática. (BRASIL, 1988).

Em Israel, educação é tratada como um patrimônio e está inserido na cultura dos judeus, assim como o Bumba-meu-Boi está inserido na cultura maranhense e o Carnaval na cultura brasileira. Segundo o Site R7 diz que Israel investia 8,6% nos anos oitenta, atualmente, segundo a OCDE, 5,8% do PIB, vale dizer ainda, que a Educação Israelense tem 80% de

¹ Na chamada Cidade Antiga as ruas são quase todas preenchidas de lojinhas, de um lado ficam as lojas de Árabes ou estrangeiros, do outro lado lojas de Judeus. A área é bem policiada.

investimentos estatais nos níveis da Educação Básica; Israel sabe que não existirá geográfica, física e historicamente, se não for prodigioso na Educação para poder se defender, e ser relevante politicamente. Cabe ao governo nacional israelense, portanto, quase todo o financiamento educacional do Sistema, (como referido anteriormente). As cidades e Ong's ajudam, mas o investimento maciço vem do Ministério da Educação.

Nessa perspectiva, o presente Artigo está organizado com os seguintes itens: uma introdução que apresenta o problema que orientou o estudo, a metodologia empreendida e os objetivos que foram delineados de modo a responder a inquietação aqui proposta; a organização educacional no Brasil; a organização educacional em Israel e por fim as considerações finais, em que resgato o objetivo proposto e as considerações gerais apontadas pelo Estudo, além de sugestões que agreguem valor ao nosso Sistema Educacional.

2 ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

2.1 O Contexto Socioeconômico e Político

É evidente que não podemos comparar os tamanhos do Brasil e de Israel, e as dificuldades que as distâncias e os fatores sociais e econômicos causam ao País, no entanto, não podemos considerar normal o nível educacional em que nos encontramos, tanto em qualidade quanto em quantidade de atendimento escolar. Segundo a ABMES (2019) a crise no Sistema Educacional Brasileiro decorre de vários problemas e com uma repetência gigante e uma evasão escolar desanimadora, sendo as maiores da América do Sul, com média de 21% o que significa que a cada 2 minutos um aluno abandona a escola; além disso, outro problema é o analfabetismo que gira em torno dos 10% ou 20 milhões de analfabetos, e ainda temos os analfabetos funcionais, que leem com dificuldade, mas não sabem interpretar o que leem; estes chegam a 30 milhões de brasileiros. Em recente Relatório da (OCDE), o Brasil investe 4,2% do PIB, o que isolado de um contexto é até um bom número, o problema é que o Brasil investe por aluno US\$3,8 mil/ano no Ensino Fundamental, séries iniciais, US\$3,7 mil/ano no Ensino Fundamental, séries finais e no Ensino Médio US\$4,1mil/aluno. Isto representa em média, a metade que é investida nos países desenvolvidos.

Em relação ao salário dos professores, o mesmo Relatório aponta que no Brasil os baixos salários dos docentes, refletem na má formação dos mesmos e nos resultados de aprendizagem dos alunos, que são os mais prejudicados. Os professores de educação fundamental e médio ganham em média, respectivamente US\$ 22,5 mil/ano e US\$23,9 mil/ano, enquanto a média de Países desenvolvidos como Israel é US\$ 36,2mil/ano e US\$45,8 mil/ano, podendo chegar a US\$50 mil/ano no final da carreira.

No que se refere ao Currículo Escolar Brasileiro, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os mesmos devem contemplar uma parte diversificada, com base nas características regionais, da cultura e economia da região e uma parte comum, contemplando estudos de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso.

2.2 O Financiamento e o Currículo da Educação Básica no Brasil

No Brasil, a Educação, seja pública ou privada, sofre as consequências do contexto socioeconômico e político deixando marcas profundas, tanto no atendimento à poluição estudantil, quanto na qualidade da oferta em todos os níveis e modalidades de ensino.

Segundo Carreira (2007) levando-se em conta que há diferenças de região para região, e segundo estimativas de (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) e mais ainda segundo Observatório do PNE (2019), 3 milhões de jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola na Educação Básica, o que representa um índice preocupante. Os resultados apontam que somente 9% dos concludentes do Ensino Médio possuem conhecimento adequado em Matemática e 27% em Português. Ainda que o Brasil está classificado como o pior na América Latina e o 60º país entre os 65 países avaliados. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

De acordo com Almeida (1997) a falta de investimentos nos professores desde o fim do século passado, com total falta de cursos de formação docente é um dos fatores que tem impactado diretamente a qualidade da Educação ofertada no país. Nem mesmo a previsão de gastos assegurada constitucionalmente, onde está previsto que o Brasil não pode gastar menos que 18% das suas receitas líquidas e os estados e municípios 25% das mesmas, tem garantido o investimento necessário na Educação Básica.

O financiamento hoje existente no Brasil para a Educação Básica Pública dá-se por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) criada pela Lei nº 11.492/2007 e que se destina à valorização dos profissionais da educação, e o benefício da educação desde a creche ao ensino médio e em todas as modalidades. O fundo prevê que 60% das verbas são destinadas anualmente à remuneração dos profissionais do magistério e no máximo 40% aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Contudo o Fundeb findará em 2020, e o Brasil não possui ainda outro modelo de financiamento. Isto demonstra o descaso e a improvisação com a Educação das nossas crianças e adolescentes; em contraste com Israel, que planeja tudo a curto, médio e longo prazo, principalmente na Educação.

3 ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL EM ISRAEL

3.1 Retrospectiva Histórica e o Contexto Socioeconômico e Político

A excelência acadêmica Israelense é notável, apesar da opção neste Artigo em falar sobre a Educação Pré-Universitária apenas, que vai até os 18 anos, as faculdades, universidades e instituições superiores de pesquisa são reconhecidas mundialmente, fruto do preparo discente desde a Pré-Escola. Antes mesmo da criação oficial do Estado de Israel, já havia a preocupação dos judeus que viviam na Terra conhecida até então como Palestina, (nome dado à Província pelo Império Romano a este território), em dar uma boa Educação para as suas gerações futuras.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial e a derrota do Império Turco-Otomano, que dominava toda a Palestina, houve uma reconfiguração geográfica europeia e Asiática; os Turcos foram derrotados e obrigados a devolverem muitos territórios, incluindo a área da chamada Palestina, confiada, então, à Inglaterra, em um Mandato de Administração política do território nos anos seguintes. Após a Segunda Grande Guerra, em 1947, as Nações Unidas (órgão antecessor à O.N.U.) elaboraram um plano de partilha para o território Palestino, onde Judeus e Palestinos dividiriam a Terra. Porém, na prática, só Israel conseguiu organizar-se e proclamar

sua independência em 1948. Portanto, em apenas setenta e um anos oficiais de existência, o País tornou-se referência mundial em educação.

Muitos judeus já viviam nestas terras desde o século IXX, em sua maioria rica, e que compraram vários hectares dos Turcos e organizaram pequenas comunidades de trabalho, vários deles já acalentavam o sonho de um país judeu, na terra de Abrão, Isaque e Jacó.

Aprofundando um pouco mais a história de Israel, para termos uma melhor compreensão “histórico-político-social”, antes de qualquer coisa, cabe recordar que o termo “Palestina” foi dado por Roma, para designar a província que incluía Israel, termo que confunde muitos até hoje. Em 70 D.C., o general romano Tito destrói Jerusalém e expulsa toda a população judaica de todo território dos judeus; os historiadores chamaram este evento de Diáspora. Os judeus ficaram espalhados no mundo; na idade média, os governos passaram a criar subterfúgios para prosseguir-los e culpá-los por todas as mazelas da Terra, além de forçá-los a tornarem-se “cristãos novos”, (convertidos ao catolicismo) sob pena de condenação na Inquisição e morte.

Contudo, aonde os Judeus instalavam-se, prosperavam, enriqueciam e passavam a ser objeto de ódio e inveja fortuitos, foi o início do antissemitismo que perdura até os dias atuais, notando-se um aumento na última década. Com a reconfiguração do mapa do Oriente-Médio, agora com Israel, os judeus passaram a ser antipatizados por Países de Direita e Esquerda e Árabes. Segundo Albuquerque (2012), os judeus que habitavam a Europa passaram a ser chamados de “Asquenazi” e os judeus do norte da África e a Península Ibérica de “Sefadins”, a fim começarem a ser diferenciados para os futuros planos Nazifascistas e Comunistas que sabemos culminantes ao Holocausto. O Israel moderno começou a ser pincelado com Theodor Hertz, [voltando um pouco mais na história], empresário Judeu, de muita influência na região, que tomou a causa do nascimento de um lar judeu promovendo Congressos para propagar a ideia do retorno dos judeus para o seu lar, dando origem ao Movimento Sionista em 1897. A semente de Hertz cresceu e após o Holocausto, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece uma resolução para a criação de um Estado judeu em 1947, em sessão presidida por um brasileiro, Osvaldo Aranha. Interessante é que os judeus conviviam em relativa paz com as comunidades palestinas que habitavam a terra, porém, quando Israel proclama sua independência em 1948, as coisas mudaram, e até hoje os Palestinos não aceitaram a criação de um Estado Judeu, como uma Nação livre, 2000 anos após a diáspora.

3.2 A Organização Educacional de Israel, Financiamento e Currículo.

Israel é um território menor que Sergipe, mas possui nove universidades em vários Campus, todas públicas, sendo: vinte e uma instituições para formação de professores; quarenta e uma faculdades públicas para formação em outras áreas do saber; e doze faculdades particulares para Arte e Ciências Humanas, atendendo uma demanda de menos de nove milhões de habitantes.

A nação é referência em ciência e engenharia, sendo frequentadora das cerimônias de entrega de prêmios Nobel em várias áreas: quatro (quatro) em química, três (três) em Ciências da Computação, etc. Possui vários estudiosos com prêmios por descobertas matemáticas, estando atualmente em sétimo lugar no planeta em inovação.

O Exército pinça as mentes mais brilhantes todos os anos para as Unidades de Estratégia como o Mossad, Serviço Secreto de Inteligência de Israel, equiparado à C.I.A. (Inteligência Americana), e o M.I.6 (Inteligência Britânica). O serviço militar é obrigatório para homens e mulheres, no mínimo dois anos, mas lá continuam a ser educados para saírem com suas carreiras já encaminhadas e ingresso automático em Faculdades.

Gigantes como a HP, IBM, MICROSOFT, SIEMENS, localizados em todo território do país, absorvem a mão de obra especializada. Porém, a base de tudo isso está no preparo cultural, no entendimento geopolítico que é passado às crianças nas Escolas de Ensino Fundamental. É com muito trabalho e estudo se constrói uma nação! Segundo a UNICEF (2017), o país ocupa o 3º lugar entre todas as nações, no que se refere a matrículas na Escola Primária, disse a OCDE, em 2012, que Israel estava em segundo lugar no ranking mundial de Escolaridade.

Segundo Uniersia (2015) os alunos em Israel começam seus estudos muito cedo, a pré-escola começa aos dois anos, esta fase é chamada de Pré-Escola ou Jardim de Infância, ainda não é obrigatória, mas a partir dos 5 (cinco) ou 6 (seis) anos o ensino é gratuito e obrigatório, é a Escola Primária onde as crianças fazem seu Primeiro Ciclo ou Primário (1º ao 6º ano); o próximo Ciclo é chamado de Ciclo Médio ou Ginásio do 7º ao 9º ano e, posteriormente vão à Escola Secundária (10º ao 12º ano). Podemos dizer ainda, segundo Uniersia (2015), que existem quatro tipos de escolas que correspondem às necessidades “multiculturais” israelenses: a) Escolas estaduais b) Escolas estaduais religiosas (com ênfase nos estudos judaicos) c) Escolas Árabes e Drusas (cuja docência ministrando em árabe) e d) escolas privadas (envolvendo ong’s e Igrejas Cristãs). Cabe, porém, ao Ministério da Educação o papel de organizar o programa de estudos, da legislação e supervisão do pessoal docente e do desenvolvimento de novas infraestruturas educacionais, é dever das autoridades locais a conservação dos prédios e do patrimônio.

Durante as séries iniciais, o governo descobre quem são os superdotados; pelas estimativas gerais, cerca de 3% das crianças e adolescentes são detentores de altas habilidades intelectuais, se considerarmos que Israel atingiu nove milhões de habitantes, são cerca de 270.000 (duzentos e setenta mil) crianças e adolescentes superdotados, imagina-se que futuros gênios das ciências estão nas salas de aula em todas as cidades do país. É por isso que, com o consentimento das famílias, estes alunos são enviados para escolas especiais do governo, com um currículo voltado para atender ao pleno desenvolvimento destas habilidades e já são iniciados em projetos de pesquisas, os mais variados. Já os alunos com déficits de aprendizagem também merecem atenção individualizada, e dependendo de cada caso, são encaminhados às escolas especializadas. Escolhi, por tantos detalhes, falar das escolas primárias, secundárias e ginásias e das fantásticas experiências entre povos diferentes, convivendo tão próximos nesta fase escolar.

Israel enfrenta muitos desafios, pois vive cercado de nações hostis, possuindo tratado de relativa paz apenas com a Jordânia e Egito. Dentro de seu próprio território vivem árabes e mesmo palestinos de outras etnias, fundamentalistas do Islã, que enfrentam dificuldades de trabalhar e se instalar num país de um povo que eles odeiam. Além disso, Israel possui inimigos internacionais como o Irã, que publicamente anunciam seu desejo de destruir o País. A grande mídia comporta-se também como uma perseguidora, preconceituosa, expondo Israel como um carrasco, com coberturas sempre tendenciosas, atendendo aos interesses políticos dos mais variados.

Neste contexto, a Educação é o caminho para a pacificação e para o desenvolvimento socioeconômico de todos, e nesse particular, o Brasil se enquadra na medida em que precisa além de elevar o Índice da Educação Básica (IDEB) vencer a pobreza, a criminalidade e a enorme diferença social entre a população. Que possamos extrair do Sistema Educacional de Israel, a possibilidade de dar às nossas crianças e adolescentes os mesmos direitos e oportunidades, de se desenvolverem para terem uma Formação Integral e Holística, apesar das nossas diferenças geográficas, políticas, estruturais, culturais, religiosas e étnicas.

Mostrando de outra forma como se estruturam, hoje, as Escolas em Israel, apresentamos cinco grandes grupos por todo o território, quando se trata da Pré-Escola, que atende crianças de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, o Primário ou 1º Ciclo com crianças de 5 (cinco) a

11 (onze) anos, o Ginásio ou 2º Ciclo com crianças de 12 (doze) a 14 (quatorze) anos e a Escola Secundária com adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, seguimos dando mais características das Escolas em Israel:

1. As escolas públicas para crianças judias que abordam as tradições, a observância religiosa, estudos judaicos de temas afins, dentre outros;
2. Escolas públicas para crianças árabes e drusas (os Drusos), mas incluem a língua árabe no currículo, estudam a História dos Árabes e Drusos, suas culturas e suas literaturas, ao lado do núcleo comum do Currículo Geral do Sistema;
3. Escolas particulares de grupos religiosos: cristãos ortodoxos, gregos, russos, turcos, muçulmanos e judaicos, além de ONGs com perspectivas mais seculares;
4. Escolas públicas para judeus ortodoxos, com ênfase ao rabinato ou não, onde todo o ensino da Pré-Escola é mais intenso.

O Ministério da Educação é responsável pelo funcionamento geral do Sistema, provendo recursos educacionais para todas as escolas, inclusive particulares, ficando sob a responsabilidade das cidades manterem e conservarem a parte física dos prédios, bem como móveis semoventes, etc.

A frequência escolar é obrigatória dos seis aos dezesseis anos, podendo ser gratuita até aos 18 anos, mesmo nas escolas particulares, uma vez que o governo subsidia 80% do ensino desta fase educacional e oferece bolsas ou mesmo programas para as famílias mais carentes; grande parte das crianças e quase todas de três e quatro anos de idade frequentam algum estabelecimento de educação Pré-Escolar e a maior parte destas escolas é custeada pelas autoridades locais, algumas Creches são mantidas por Ong's e o Ministério da Educação tem verbas especiais para a educação Pré-Escolar em áreas de desenvolvimento estratégico e militar.

Os currículos de todos os estabelecimentos pré-escolares são orientados pelo Ministério da Educação, como já mencionamos para assegurar uma base sólida para a aprendizagem futura, o Currículo segundo (DASG, 2015) tem por meta ensinar matérias básicas, como o idioma e conceitos numéricos, favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas e criativas, Matemática, Geografia, História, Arte, Ciências Biológicas, Química e Física, Literaturas de todas as etnias são ministrados em suas respectivas Escolas e Ensino Religioso, (Para Judeus), além de matérias eletivas a critério cada escola. Nas últimas séries do Primário, Ginásio e Escola Secundária, Biologia, Física, Química, Astronomia, Técnicas Agrícolas básicas e o estudo de Línguas são oferecidos. Para, além disso, o Governo todos os anos lança um tema que é debatido durante o ano inteiro.

A Escola Primária, em Israel que consiste em ensino formal das crianças de 5 ou 6 (seis) anos a 11 (onze) anos, desenvolve o processo de apreensão de conteúdos matemáticos mais elementares e alfabetização plena, traz compreensão espacial, raciocínio lógico e conhecimento de ciências e tecnologias exatas e de linguagem, arte, e demais matérias já mencionadas acima. Como nível médio, o aluno está do 7ª ano até o 9ª ano que, com um currículo mais complexo com pesquisa e até extensão em quase todas as escolas. Os alunos detêm conhecimentos matemáticos de certa complexidade, e muitos deles participam de concursos mundiais e são sempre destaque como na Olimpíada Internacional de Matemática. Para além das ciências exatas aos 12 anos (7º ano) crianças judias já são capazes de ler e interpretar bem qualquer texto, sendo, portanto, segundo (ABMES), um país com analfabetismo cultural quase zero.

A taxa de alfabetização, em Israel veio crescendo a cada ano e em 2011 já era de quase 98%. As projeções para a atualidade são de 99% de alfabetizados, capazes de ler e interpretar um texto simples até os 7 (sete) anos de idade (2º ano) e textos complexos até os 12 anos (6ºano), (INDEX MUNDI, 2019).No Brasil cerca de 11,8% são analfabetos adultos, sem contar com o analfabetismo funcional que chega a 68% da população adulta. (PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS, 2017).

No Ensino Médio, em Israel, os alunos dos 12 aos 14 anos podem optar por Escolas de ensino profissionalizante com graduação técnica ao fim do período.

Por fim, antes da Universidade, ainda temos o Ensino Secundário que vai do 10º ao 12º ano, com uma formação bem sólida com conteúdos bem mais complexos mencionados acima, onde ao final estarão aptos à Universidade. Vale dizer, que muitas destas escolas oferecem o internato para os alunos de 13 a 18 anos com Ensino Integral, oferecendo o currículo comum num turno e matérias eletivas no contra turno, com estudos religiosos e artísticos e outros.

Como vemos, o currículo é composto de programas letivos obrigatórios e uniformes em todo o país, não obstante, há liberdade para as escolas escolherem disciplinas eletivas, propostas pelo Ministério de Educação para adaptá-las às características de seu corpo discente e docente em cada região. Para o sistema educacional israelense é importante que todos os alunos judeus ou não, tenham uma compreensão sobre a sociedade em que vivem seus problemas reais e tenham uma formação de valores democráticos com introdução dos símbolos nacionais; inclusive símbolos religiosos, tudo para uma formação cultural sólida.

A Educação em Israel é relativamente autônoma para cada etnia em que pese um núcleo comum obrigatório. Judeus estudam hebraico, história e literatura, tanto locais como mundiais. Existem cidades, de características mais seculares, onde judeus e árabes estudam juntos, em salas mistas, em escolas multiétnicas, são escolas heterogênicas. Há que se mencionar que o núcleo obrigatório também está voltado para a tecnologia em várias áreas, como agricultura, arqueologia, museologia, ciências exatas e da natureza.

Não poderia deixar de reforçar, que além de escolas para alunos superdotados, não são esquecidos os alunos com necessidades especiais; esses alunos são tratados com igualdade e atendidos conforme suas peculiaridades, onde cada caso é analisado com cuidado de acordo com as suas particularidades, providenciando, desde a inserção em turmas regulares, com acompanhamento de especialistas, à indicação de salas especiais com profissionais abalizados, conforme as necessidades, ou até mesmo escolas específicas para alunos com outras dificuldades de aprendizagem.

O tratamento é individualizado e as necessidades são avaliadas para os corretos procedimentos pedagógicos, assim como a família é preparada para lidar com a criança. A ênfase é torná-los aptos à convivência social e inseri-los ao mercado de trabalho, e, sobretudo na sociedade como indivíduos iguais aos demais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do nosso Estudo que foi refletir sobre o Sistema Educacional de Israel em uma análise comparativa com o Sistema Brasileiro abordando aspectos do currículo, e do financiamento nas etapas da Educação Básica. Podemos considerar que em relação à organização curricular observa-se que no Brasil há um distanciamento das propostas curriculares para as diferentes regiões do País, desconhecimento das autoridades competentes dos elementos de peculiaridades culturais e sociais quando da sua implantação. Ademais, as Políticas Públicas de afirmação para as comunidades que necessitam, quer por dever de reparação, quer por necessidade de integração plena à sociedade, ainda não atingiram seus objetivos satisfatoriamente. São muitos os problemas estruturais brasileiros que refletem nos números desalentadores da Educação Brasileira, citamos alguns para mostrarmos a necessidade de usar como referência nações como Israel, dentre as quais destacamos as políticas públicas de universalização da educação e a construção de um currículo mais voltado para as realidades nacionais, em seus mais distintos rincões, visto que a própria Base Curricular Brasileira diz que

os currículos serão completados regionalmente, “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais e enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas governamentais e seja balizadora da qualidade da Educação”. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÓCIO TEIXEIRA, 2019).

Essa ideia de currículo posto pela BNCC complementa a ideia trazida pela LDB em seu Art. 26, quando afirma que, “Os currículos da Educação [Básica] devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, economia e dos educandos”. (BRASIL, 1996).

No financiamento da Educação no Brasil, percebe-se que falta o investimento eficaz na base da pirâmide, ou seja, na Educação Básica, apesar da vinculação constitucional, ao contrário do que ocorre em Israel, que investe maciçamente nesta Etapa, com cerca de 80% do seu orçamento com a educação de crianças e adolescentes, como já consideramos. É hora de repensar a educação em toda a sua extensão, principalmente a Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, para que os investimentos sejam maximizados no sentido de produzir uma educação de qualidade e elevar os indicadores nessa área.

Ainda sobre o financiamento, destacamos e reafirmamos que há necessidade de ampliar as discussões no sentido de propor um Fundo permanente, conforme proposta já em tramitação no Congresso, e com vinculação constitucional.

Por fim, para que a Educação em nosso País alcance os patamares necessários e obtenha os resultados desejados no que tange à qualidade e à construção de uma sociedade desenvolvida, econômica e socialmente, com base no que foi tratado ao longo deste artigo, é necessário mudar, e buscar boas referências como o caso do Sistema de Israel e para tanto apontamos algumas reflexões que podem ser adaptadas ao nosso contexto com as adaptações necessárias.

- a) A União poderia assumir diretamente a responsabilidade pelo financiamento da educação infantil e fundamental, além de estabelecer parâmetros curriculares, a formação continuada para os docentes, além de uma rigorosa fiscalização dos recursos aplicados, seja pelo Fundeb, seja por outros Programas, ficando a cargo dos municípios o cuidado com o patrimônio e com o acompanhamento das matrículas e combate à evasão escolar; claro que seria necessário amplo debate com especialistas em educação e administração Pública;
- b) Aos Estados a tarefa de dividirem com a União, a responsabilidade de financiar o ensino médio, caberia também aos Estados o cuidado com o patrimônio, com acompanhamento das matrículas e combate à evasão escolar e também mantendo os Programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos;
- c) Definir prazos para que a União construa escolas de tempo integral, buscando parcerias com os entes federados, assim como a construção de escolas profissionalizantes em número suficiente consoante à população estudantil;
- d) A União caberia Instituir programas de formação continuada a todos os professores e também de Formação stricto e latu sensu de forma obrigatória para todos, com bolsas integrais de estudo;
- e) Atualizar permanentemente o currículo com a participação de toda a sociedade para adequação das peculiaridades regionais e nacionais, contemplador das necessidades regionais e municipais.

Acreditamos que a experiência de Israel nos faz refletir e extrair muitas outras ideias no campo da Educação possíveis de implantar (com vontade política) aqui no Brasil e construirmos uma sociedade mais justa e com equidade social.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Camila. **História, idade antiga**. São Paulo: Mackenzie, 2012.
- ALMEIDA, J.E. B. **O Fundeb e seus pecados capitais**. Ceilândia: Idea, 1997.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR (AMBES). **Sistema educacional brasileiro: uma análise crítica**. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2644/artigo-sistema-educacional-brasileiro-uma-analise-critica#>. Acesso em: 16 set. 2019.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília, DF: 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 20 out. 2019.
- CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.
- DASG, Renato. A importância da educação de qualidade: Israel um modelo para o Brasil. University Jerusalém: 2015. Disponível em: <https://renatodasg.wordpress.com/2016/01/06/a-importancia-da-educacao-de-qualidade-israel-um-modelo-para-o-brasil/>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- DINIZ, Janguiê. Educação em Israel. **Diário de Pernambuco**, Recife, 29 set. 2019.
- EMBAIXADA DE ISRAEL. **Educação: Sistema educacional em Israel, 2019**. Disponível em: <https://embassies.gov.il/Lisboa/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCACAO-Sistema-educacional.aspx>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- FOLHAPRESS. Em Israel, Bolsonaro exalta o país como exemplo a ser seguido. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/03/31/em-israel-bolsonaro-exalta-o-pais-como-exemplo-a-ser-seguido.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2019.
- INDEXMUNDI. Taxa de Alfabetização em Israel, 2018. Disponível em: <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=is&v=39&l=pt>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÓLIO TEIXEIRA. **Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 10 out. 2019.
- OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2019.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 25 out. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

UNICEF. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

UNIVERSIA. Estrutura do Sistema Educacional em Israel, 2015. Disponível em: <http://www.universia.com.br/estudar-exterior/israel/sistema-ensino/estrutura-do-sistema-educacional/1287>. Acesso em: 15 jun. 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus de Israel – Adonai, ou Há'shem, ou YHWH, o Deus da igreja de Jesus e seu messias, filho do Deus vivo Yeshua, pela inspiração e por todas as oportunidades que me deu de estar em Israel aprendendo, sonhando e orando pelo meu país natal, o Brasil; para que um dia tenhamos um pouco do que Israel tem, para que seja realidade um dia a Educação Holística e seja uma realidade do norte ao sul deste Brasil tão sofrido.

Agradeço o apoio da minha família que me ajuda a ser sustentado em fé nas dificuldades, e incentiva a continuar a aprender cada vez mais para me fazer sentir vida nas veias.

Agradeço às minhas duas filhas, pela ajuda na digitação e formatação deste artigo, principalmente à minha primogênita Raíssa e à minha querida esposa Djeanne M. Silvério Cunha que me incentiva a continuar os estudos. E minha caçula Polyanna que me inspira.

À Professora Rosângela, gratidão pela gentileza de me orientar neste Artigo e também na normatização, apesar de todo seu assoberbamento de Tarefas pelo cargo de importância pedagógica que ocupa no IESF.

Aos amigos, que são filhos, irmãos, e que sempre me ajudaram em minhas debilidades físicas e pessoais, Obrigado.

O USO DE FILMES COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

EL USO DE LAS PELICULAS COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LÍNGUA ESPAÑOLA

Iracilda Monteles de Oliveira Torres*
Jorlany Thainá Martins Ribeiro*

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo abordar o ensino de língua espanhola com o uso dos audiovisuais, tendo como recurso dentro desta modalidade, os filmes, visando o aprendizado de uma segunda língua, como estratégia de aprendizagem das competências linguísticas. Neste sentido a pesquisa oferece subsídios para que os educadores, desenvolvam suas aulas de forma dinâmica e acessível, respeitando os níveis de idade, dos alunos, objetivando fazer deles agentes ativos e participativos em seu próprio aprendizado. Para nortear a pesquisa conta-se com autores como, Piletti (1993), Zóboli (2014), Leffa (2008), Aparecido (2014), Trevizan (1998), Oxford (1990), entre outros estudiosos.

Palavras-chaves: Ensino de língua espanhola. Filmes. Estratégia de aprendizagem.

RESUMEN

La determinada pesquisa aborda la enseñanza de lengua española con el uso de los audiovisuales, teniendo como recurso dentro de esta modalidad, las películas. Visando el aprendizaje de una segunda lengua, como estrategia de aprendizaje de las competencias lingüísticas. En este sentido la pesquisa ofrecerá subsidios para que los educadores, desarrollen sus clases de forma dinámica y accesible, respetando los niveles de edad, de los alumnos. Objetivando hacerlos agentes activos y participativos de su propio aprendizaje. Para nortear nuestra pesquisa contamos con autores como, Piletti (1993), Zóboli (2014) Leffa (2008) Aparecido (2014), Trevizan (1998), Oxford (1990). Para alcanzar determinado objetivo, proponemos actividades que se nortearan a partir de cuatro películas, que servirán como estrategias que van desarrollar las competencias lingüísticas y culturales de los alumnos, a partir de estas acordar en los alumnos a la sensibilidad y respecto cuanto las diferencias de las distintas culturas.

Palabras clave: Enseñanza de lengua española; películas; estrategia de aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

O ensino tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil na vida dos professores. Pois além de não contar com os melhores recursos, se deparam com alunos totalmente desmotivados, dificultando o aprendizado em sala de aula. Visto todos esses problemas, quando nos remetemos ao ensino de língua estrangeira esta realidade é ainda pior, pois os alunos não consideram a disciplina com tanta importância, muitos não percebem a relevância que esta tem em suas vidas.

Outro problema muito frequente é a falta de planejamento e visão diagnóstica do professor, o que possibilitaria uma melhor visão referente aos métodos que seriam utilizados para alcançar os resultados pretendidos.

* Pós Graduanda em Atendimento Educacional Especializado – AEE /IESF. Especialista em Docência do Ensino Superior/IESF. Graduada em Letras pela Faculdade Santa Fé. E-mail: cilda.monteles@hotmail.com

* Pós Graduanda em Atendimento Educacional Especializado/ IESF. Graduada em Pedagogia/IFMA. Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. E-mail: thainajmr@hotmail.com

Neste contexto, faz-se necessário o estudo de estratégias metodológicas que despertem o interesse dos alunos pela disciplina e a importância do professor buscar novas estratégias que possam relacionar a realidade do seu aluno.

Diante dessa reflexão, emerge uma questão: em que sentido está pesquisa pode contribuir para o ensino da língua? A partir desse desafio, este estudo propõe a fazer uma reflexão sobre a importância de se buscar novas estratégias para o ensino da língua espanhola, contribuindo para a formação dos educandos, propiciando a interação e socialização entre línguas e culturas distintas.

O que se pretende é identificar a importância da busca de metodologias, para o ensino de línguas estrangeiras, enquanto recurso de inserção social, haja visto que, para o desenvolvimento profissional atual, novos saberes são exigidos. Dentro desta esfera de conhecimento, infere-se que a formação continuada, compreende um saber intelectual das competências contemporâneas. Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho consiste em:

Analisar como os filmes podem constituir-se em uma estratégia de ensino e aprendizado de língua espanhola, oferecendo condições acessíveis para se trabalhar em sala de aula. Como proposta relacionamos três filmes e sugerimos algumas metodologias que podem ser trabalhadas em sala de aula. Os filmes escolhidos foram; “Festa no céu”, de Guillermo del Toro e o diretor Jorge R. Gutiérrez, “Españolés” de James L. Brooks e por fim “Mar a Dentro” de Javier Bardem.

De acordo com a taxionomia de Vergana (2014) a pesquisa se classifica da seguinte forma: quanto aos fins é descritiva e explicativa. Descritiva porque visa descrever como os filmes podem ser relacionados com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Explicativa porque busca uma relação de causa/efeito para a atual desmotivação dos alunos, que precisam de novas estratégias para ser resolvido. Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica, fazendo-se necessário se recorrer a uma vasta literatura, livros, periódicos, revistas, hipertextos, entre outros para elaboração do marco do trabalho, relacionando as informações com a realidade encontrada em sala de aula.

O uso dos filmes como estratégia de ensino da língua espanhola deve ser entendido como um recurso básico, para auxiliar no desenvolvimento do professor, em suas práticas em sala de aula. Os filmes são ferramentas ricas para o ensino de línguas, trazem consigo um festival de cores, sons, imagens e diálogos carregados de cultura, vivência e história de um povo, dependendo de suas representações o contexto torna-se real aos olhos do aluno, aproximando-o da história e compartilhando das mesmas emoções. As novas mídias têm sido fundamentais para o desenvolvimento das aulas, mas esta não é condição essencial para alcançar êxito no ensino, e preciso que o professor tenha interesse em qualificar suas aulas, tornando-as interativas e dinâmicas, abandonando os antigos métodos de memorização e tradução, os professores devem contextualizar seus conteúdos com os aspectos reais dos alunos. Nessa perspectiva. Coaduna alerta que o professor reflita sobre sua prática e sobre o objeto de seu estudo e dos temas afins neste sentido destaca-se que o professor:

Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer o uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, o ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter a capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (CNE/CES N° 492, op. cit., loc. cit.).

Visto que o professor de língua espanhola, tem a habilitação de atuar sobre diversas áreas, este também tem a responsabilidade de dominar as diversas áreas, buscando o aperfeiçoamento de seu trabalho em ambos contextos. Diante da importância do conhecimento, faz-se necessário elucidar que este estudo é de extrema importância por se tratar do ensino de

língua estrangeira. Pois o aprendizado da mesma propicia a interação e socialização entre línguas e culturas distintas. Dessa forma este estudo vem contribuir para a vida pessoal e profissional do aluno.

Diante do explicitado, para a concretização deste estudo, primeiramente analisa-se as diversas literaturas e filmes pertinentes para o ensino de língua espanhola. Logo após destaca-se a importância dos filmes para o ensino de língua estrangeira e, por último propõem-se sugestões que possam facilitar o ensino de línguas e a organização do professor em sala de aula.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

O ensino de língua espanhola obrigatório como língua estrangeira, foi introduzida em 1942 com o inglês e francês no ensino médio. Mas, devido a uma mudança no sistema educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (nº 4.024/61), determina o estudo da língua portuguesa, língua materna, o predomínio diante das línguas estrangeiras no colégio, o que contribuiu negativamente com o ensino de língua espanhola, pois acreditavam que os professores primeiramente deveriam ter o conhecimento em sua língua materna.

No sistema universitário o espanhol é beneficiado um pouco no estudo, no entanto no ensino médio é prejudicado, pois ficava livre a escolha do idioma em seu currículo, e geralmente escolhiam o inglês e francês como língua estrangeira, por consequência o espanhol quase desapareceu do ensino fundamental e médio. Isto também proporcionou a baixa procura por espanhol nas universidades já que não havia mercado de trabalho para estes profissionais, visto que as línguas estrangeiras em evidências eram inglês e francês.

Para nos referirmos sobre este assunto, buscamos a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, órgão responsável pela ordenação do sistema educativo do Brasil incluindo a posição de línguas estrangeiras, visto que é de fundamental importância o processo o qual se deve ocorrer o ensino e como devem atuar os responsáveis. A lei está regulamentada na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996. Sua obrigatoriedade não é para todo o ensino, se torna obrigatório a partir do 6º ano, sendo que a obrigatoriedade se estende ao ensino de língua estrangeira em geral, cabe aos responsáveis pela instituição escolher língua que quer ensinar em sua instituição (art. 26, § 5.º). A carga horária para cumprir é de 800 horas anuais de trabalho efetivo na sala de aula, mas há inúmeros fatores que impedem que seja cumprida, pois grande parte dos colégios não passam deste mínimo, os meios materiais e humanos são reduzidos, assim se ensina em vários turnos os maiores números de crianças com o mesmo material, com as jornadas reduzidas não se encontram horários para ensinar de língua estrangeira.

No ensino médio (15-18 anos) era obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade escolar e uma segunda língua opcional dentro das possibilidades da instituição (art. 36, III). Atualmente a língua estrangeira mais estudada é o inglês, mas este é um fator que está mudando rapidamente que está vindo pelo espanhol. O fator da LDB abrir a possibilidade de uma nova língua estrangeira, houve um grande aumento de escolas que incluíram o espanhol como sua segunda língua.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais tiveram a preocupação na formação dos professores, visto que as competências e habilidades dos professores devem ser desenvolvidas durante a formação inicial. Nesta perspectiva, antes de qualquer competência, visa o domínio linguístico/comunicativo:

O objetivo do curso de letras é formar profissionais intercultural competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter a consciência das variedades linguísticas e culturais. (APARECIDO, 2017, p. 18).

Como vimos o processo de formação de professores tem grande impacto sobre a prática do professor, posto que a teoria aprendida nos anos acadêmicos, será posta em prática, quando isto estiver em exercício laboral. Portanto, é fundamental que este venha aperfeiçoar seu trabalho, tentando melhorar as condições de seu trabalho e se dedicando. A má especialização refletirá em sua prática, visto que os conhecimentos teóricos serão a base de suas práticas. Neste sentido, o curso de Letras deve ser concebido como locus de formação de profissionais para atuar em diversas profissões:

[...] professores, investigadores, críticos, literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, itinerantes, secretários, assessores culturais, entre outras atividades (p.30)”, contribuindo para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades como domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional, entre outras. (APARECIDO, 2017, p. 18-19).

O profissional de Letras deve estar consciente de seu papel na sociedade, portanto, este deve ter a capacidade de tomar decisões, solucionar os problemas. O profissional deverá ainda ter o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, sobretudo com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.

Contudo, vale ressaltar que no âmbito do ensino de LE, Perin (2003) em observações de alunos, professores e de gestores escolares em se tratando do ensino de LE (Língua Espanhola) em escolas públicas. A autora não percebeu mudanças significativas no que pensam os envolvidos sobre a língua e na forma como vem sendo tratada nas escolas públicas. No entanto, as intervenções explícitas do governo parte da conclusão que ao melhorar a competência linguística do professor de espanhol, conseqüentemente garantirá a aprendizagem do aluno, considerando a incapacidade do professor a única causa responsável pelo fracasso escolar.

Nesta perspectiva, a autora sugere a respeito das intervenções governamentais em relação à formação dos professores no país. Não só as intervenções referentes ao professor, mas também de todos os participantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (alunos, professores e gestores) visando a melhor qualidade do real quadro no ensino/aprendizagem de línguas estrangeira.

Tratamos até aqui sobre a trajetória do ensino de língua espanhola no Brasil e sobre a legislação brasileira de formação de professores de LE, na sequência veremos a importância do professor e dos recursos no processo de ensino de língua.

2.1 A importância do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: professor e recursos didáticos

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que são muitos os motivos para aprender uma segunda língua em nosso cotidiano escolar, porém uma das principais e de grande importância para nós, são as relações políticas que mantemos com nossos vizinhos.

As comunidades brasileiras se mantiveram muito distantes das culturas hispano-americanas por longos anos, porém agora com as relações políticas cada vez mais desenvolvidas y dependentes uma da outra se destaca a necessidade de conhecer o idioma dos nossos vizinhos, para que assim possamos manter uma relação amistosa y desenrolada, principalmente as relações comerciais dos países que compõem o MERCOSUR.

Quanto à prática de ensino de LE é importante que o professor conheça as teorias linguísticas atuais, onde se pode sustentar a utilização da gramática como fundamental para ensino de língua, no entanto esta não é a única forma de ensinar uma língua. É inadmissível que um professor em pleno século XXI ainda apresente suas aulas de forma soltas e descontextualizada. Esta falta de clareza por parte de instituições e escolas regulares, tem proposto ao ensino apenas os aspectos linguísticos e instrumentais de língua estrangeira, desconsiderando as outras competências como educacionais e culturais, como se fosse possível dissociar uma língua de seus aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos. Este tipo de educação retrata uma educação que está direcionada mis para o conteúdo em si. Isto é um problema muito comum nas escolas por este motivo surge a preocupação de elaborar os PCNs, com finalidade de fazer o que está previsto nas leis de Diretrizes e Bases (LDB), a fim de discutir as problemáticas acerca do ensino de escolas públicas. Nesta perspectiva os PCNs têm o objetivo

[...] apontar e desenvolver indicativos que podem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender as necessidades e as expectativas das escolas e dos professores na construção do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p, 8).

A esse respeito, faz-se notório enfatizar os aspectos relevantes necessários para o ensino de língua estrangeira. Neste sentido são citadas as contribuições como expansão de habilidades comunicativas e ampliação culturais do aluno.

3 OS FILMES COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

As estratégias de ensino têm se desenvolvido através do tempo e hoje em dia está cada vez mais presente no cotidiano escolar, os professores têm buscado melhorar cada vez mais suas aulas. A necessidade de levar ao aluno conhecimento significativo e aumentar suas habilidades intelectuais e promover a capacidade de ideias, atitudes e sentimentos, proporciona a incorporação destes meios no processo de ensino aprendizagem.

Para falarmos sobre as estratégias de aprendizagem conheceremos os meios audiovisuais que tiveram grandes avanços tecnológicos e científicos ao longo dos anos. Neste seguimento são grandes responsáveis por proporcionar aos educadores da atualidade, possibilidades de ensino onde o aluno pode atuar ativamente sobre sua própria aprendizagem, visto que os recursos de aprendizagem despertaram nos alunos a autoaprendizagem e aumentou sua motivação, concentração e a retenção de aprendizagem. Os meios de comunicação visual,

audiovisual e auditivos, são considerados pelas escolas como geradores de conhecimentos, apoio e transmissão de grandes informações, os quais têm assumido papéis importantes e protagonistas no ensino aprendizagem.

Os meios de comunicação social que se caracterizam como audiovisuais são os que estão diretamente ligados a imagens dentro deste grupo estão denominados a fotografia e o áudio. A didática usa as imagens e gravações para transmitir mensagens e conteúdo específicos. O contexto educativo tem contado com poderosos meios para a aprendizagem, como: a televisão, o cinema e os vídeos.

Os desenvolvimentos demonstram que dentro destes grupos de valores educativos, estão os seguintes programas televisivos, filmes e vídeos. Tendo em conta que os filmes são o objeto de estudo e que um dos meios mais apropriado para alcançar maior aprendizagem em menos tempo e uma maior retenção do aprendido, este é um recurso que tem despertado no aluno o interesse em aprender, desenvolve a criatividade e estimula a fantasia. Nesta perspectiva as pesquisas têm revelado que a utilização dos recursos audiovisuais em aula, possibilita ao homem o conhecimento do mundo exterior através de cinco sentidos:

1% através do sabor; 1,5% através do tato; 3,5% através do olfato; 11% através do ouvido; 83% através da visão. Retemos: 10% do que lemos; 20% do que escutamos; 30% do que vemos; 50% do que vemos y escutamos; 70% do que ouvimos e logo discutimos; 90% do que ouvimos e logo realizamos. (PILETT, 1993, p. 153).

Neste sentido o que se pode ver em relação a esta pesquisa e que a aprendizagem quando acontece de forma separado não tem tanta eficácia, quanto quando são trabalhadas juntas, por isto é importante que o professor trabalhe simultaneamente os recursos orais y visuais. Neste sentido a autora fala que este é um recurso eficaz para trabalhar em diversas idades. Zóboli (2014, p. 160), afirma que:

Os filmes podem ser utilizados em todos os níveis escolares. Prendem a atenção devido ao movimento facilitando a compreensão dos fenômenos naturais. Além disso agradam pessoas de todas as idades, apresentando fotos do presente e do passado em aula, bem como fazem previsões para o futuro, aproximam lugares longes, levantam problemas e transmitem importantes informações. Trata-se de um recurso tão rico que alguém já havia dito em certa vez que uma imagem vale mais que mil palavras.

O uso das tecnologias comunicativas em sala de aula surgiu nos anos 70, desde então têm obtido grandes resultados, visto que este é um recurso, que agrada a todos, crianças e adultos, no em tanto eles podem acender os instrumentos e a tecnologia na construção da cidadania.

Os recursos audiovisuais estimulam a visão e/a audição. Através destes recursos a aprendizagem aproxima-se da situação real da vida. O desenvolvimento tecnológico acelerado, vem provocando mudanças sensíveis nos meios de comunicação. A forma como as informações chegam a nós e cada vez mais rápida e conseqüentemente nos mantem acerca de informações que chegam a tempo real, tornando possíveis a interação entre nós. Mas diante dos avanços e da situação real de nosso contexto social e econômico é importante termos a consciência que ainda existem pessoas que não têm a disponibilidade de recursos em seu cotidiano. Com base nesta realidade o professor deve considerar que nem todo aluno é produto de um mundo dominado pelas tecnologias.

Neste sentido, o profissional de LE deve ter a consciência das situações reais do seu aluno, considerando os recursos e os objetivos que serão desejados, considerando a L1 do aluno, pois é fundamental para o desenvolvimento da segunda língua (LE). A situação atual em torno da aprendizagem de línguas é positiva, visto que a aquisição de uma segunda língua é indispensável, os signos linguísticos, mas também é necessário os signos socioculturais (que

fazem referência ao contexto cultural, como a forma de pensar, falar em distintas culturas), através deste contexto o aluno é mantido em situações reais, aproximando-se a mais próximo de sua realidade.

Para compreender melhor como ocorre este processo de aprendizagem e sua importância o autor destaca o seguinte quadro:

Quadro 1 – Didática Geral

Método de ensino	Dados retidos depois de três horas	Dados retidos depois de três dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Visual e oral		
Simultaneamente	85%	65%

Fonte: Piletti (1993, p. 156)

Os recursos são vistos de forma qualitativa e quantitativa, contribuindo com a aprendizagem. Sobre o conteúdo absorvido pelo aluno, para que estes sejam de fato eficazes, e importante ressaltarmos que depende de como o professor tem planejado e quais os objetivos de ensinar usando um vídeo. Escolhido o filme, este tem que está selecionado de acordo com a idade, os gostos e as necessidades do aluno. Neste sentido a autora Zóboli (2014, p. 160), destaca que:

A escola e os professores necessitam aceitar essas novas tecnologias de forma natural, pois elas vieram para auxiliar o professor em seu cotidiano, porém nunca para ocupar seu lugar. São máquinas, instrumentos e ferramentas aproveitáveis, sem afetividade, diálogo e interação elas só funcionam porque precisam do professor para colocar os conhecimentos de forma planejada e organizada em seu trabalho.

O uso dos filmes em aula não é uma tarefa muito fácil de trabalhar, como parece (conflitos de conhecimentos linguísticos, uma ação passiva, falta de formação adequada, e aproveitamento didático exige excessivo tempo). Porém elas, proporcionam a integração autêntica da língua, nos possibilitando a informação cultural como um elemento motivador para trabalhar estrategicamente as distintas competências comunicativas fazendo o uso das novas tecnologias de forma natural.

Nesta perspectiva o trabalho do professor de LE, e propiciar condições aos alunos que se fundamentam em ajudar/ orientar os alunos através da linguagem verbal e não verbal dos personagens cinematográficos, desenvolvam não só as competências comunicativas, e sim também a competência sociocultural e intercultural.

Conhecer a cultura do outro proporciona ao indivíduo uma consciência cultural, que ajudará o crescimento pessoal e consciente sobre as diferenças do outro, propiciar a tolerância e essencial, visto que ao despertar esta competência no indivíduo, teremos como consequência a diminuição de vários problemas sociais.

Sem dúvida os vídeos se tornaram uma ferramenta importante e cada vez mais frequente no contexto escolar, principalmente no E/LE. A utilidade dos vídeos em aula nos oferecem possibilidades que outros não nos proporcionam, como um texto escrito ou somente um áudio, a contextualização da situação onde podemos ter o contato com a noção de espaço e tempo que só encontramos nos filmes, a partir deste contato o aluno tem a oportunidade de associar a imagem ao áudio e assim organizar-se cognitivamente para situações que podem ser

desenvolvidas mais adiante ou seja o vídeo ajuda o aluno a desenvolver a competência dos comportamentos comunicativos na sociedade.

Na tentativa de alcançar as habilidades e competências de compreensão oral, o uso de dos recursos audiovisuais se fazem presentes como um suporte para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos y culturais. Logo o uso dos filmes são um recurso essencial porque o diálogo desenvolvido pelos personagens são constituídos por verdadeiros falantes de língua espanhola. Por tratar-se de uma autentica amostra da língua espanhola com fins didáticos. Há de se convir que este recurso tem grande relevância no ensino de línguas.

Faz-se necessário enfatizar sobre as vantagens que o uso dos filmes tem como uma estratégia de ensino/aprendizagem de LE, neste sentido também e relevante o professor considerar a preferência de aprendizagem por parte dos alunos, sendo distintas a preferência de aluno para aluno. Considerando que uns têm a preferência visual, que aprendem lendo e assistindo à televisão, os auditivos que preferem aprender escutando e falando y aqueles que gostam das duas modalidades. Como foi visto o professor que escolhe os filmes como uma estratégia está considerando a preferência de todos os alunos, afirmando mais uma vez a importância dos filmes como estratégia de aprendizagem.

4 SUGESTÕES PARA TRABALHAR OS FILMES EM SALA DE AULA

Como já falamos antes, o uso dos filmes em sala de aula, requer um planejamento do professor, quanto ao objetivo que deseja alcançar, nisto consiste em que forma determinado filme pode contribuir nesta aprendizagem desta forma e relevante considerar alguns aspectos como, a seleção do filme adequando-o as necessidades e gostos dos aprendizes. Além disso também e importante em se tratando da seleção do filme, ter em conta aspectos tais como a história, estrutura, os personagens, a linguagem, e as imagens do filme. Considerando o porquê, quando, como e para que a integração de determinado filme com as atividades em sala de aula.

Acompanhando a trajetória percorrida neste artigo, propõe-se quatro películas, cada uma delas respeitando o nível de idade dos alunos, uma adequada as crianças de ensino fundamental (Festa no Céu), produtor Guillermo del Toro e diretor Jorge R. Gutiérrez, uma aos alunos de ensino médio (Escritores da liberdade), Richard la Ggravanese, produzido por Dany Devito, Michael Shamberg e Sacey Sher e (Espanglês), dirigido por James L. Brooks. Uma terceira opção para trabalhar o ensino de alunos adultos, na faculdade (Mar a dentro). O objetivo pretendido com estes filmes e mostrar em prática o que falamos no decorrer desta pesquisa, sugerimos também algumas atividades pertinentes ao ensino através dos filmes.

A utilização dos filmes na aula, exige que o professor faça, uma breve apresentação do conteúdo que será apresentado. Neste sentido chama-se atenção novamente, para a organização do educador, para que através da organização tenha um posicionamento claro quanto os objetivos que deseja alcançar, se o filme será utilizado em integra ou será explorado por fragmentos (quais seriam neste caso as sequencias selecionadas).

E importante também o professor ter a compreensão sobre a relação entre o filme e os conteúdos que estão sendo trabalhados em aula. Os elementos principais devem estar destacados antes e depois da exposição do filme. Desta forma antes e depois deve ser mencionado aos alunos o tipo de atividade que será exigido e os materiais didáticos que serão utilizados na tarefa.

Partindo deste pressuposto relevante a utilização de filmes em aula. Destaca-se a estrutura das aulas quanto as estratégias e metodologia que fazem parte da aula. Objetiva-se que as aulas sejam dinâmicas e atrativas aos estudantes. As atividades devem ser organizadas de forma que o educando participe ativamente em todo o processo. Trabalhar em pequenos

grupos, fazendo a simulação da realidade, são requisitos importantes para que os filmes sejam discutidos e conseqüentemente gere a produção escrita.

A exposição das aulas apresentadas antes do uso de filme, têm a função de determinar o esquema geral do tema que será estudado. A partir desta explanação, o educando terá como subsídios, outros recursos que possam servir de comparação a outros textos mencionados pelos professores. Quando os filmes antecedem as aulas expositiva seu objetivo e usado como um recurso para chamar atenção dos educandos ao tema que será discutido. Neste caso ainda e pertinente que o professor auxilie os alunos em relação ao filme, direcionando o caminho que devem recorrer, fazendo questionamentos antes da apresentação do filme. Observar com atenção aspectos, que será de fundamental importância para a discussão, para isto o professor pode parar a apresentação do vídeo para destacar com maior ênfase o que deseja que os alunos recordem depois da exposição.

As pesquisas feitas sobre o ensino/ aprendizagem de língua, envolve competências comunicativas LE, considerando as diversidades que os alunos têm. Torna-se necessário destacar o carácter intercultural, pois o desenvolvimento da competência intercultural, através dos filmes e possível por nos proporcionar um contexto rico e inúmeras possibilidades, como já mencionamos antes, neste sentido o autor Trevisan (1998) afirma que

[a] arte cinematográfica, além de representar a vida, de forma as inquietudes e desejo mais íntimos da alma humana. O filme reúne extraordinários volumes de informações nas distintas áreas de experiências humanas, por tanto se deve utiliza-las nas escolas como um instrumento didático valioso na formação de novas gerações.

Levando em consideração as competências culturais e linguísticas que pode ser desenvolvida através dos filmes, trouxemos sugestões de atividades para facilitar o ensino do professor mediante a estes recursos, que foram pensados a partir dos filmes mencionadas antes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos antes esta pesquisa teve como objetivo contribuir para um maior aproveitamento dos conteúdos linguísticos da língua- meta. Teve como base teóricos como Claudino Piletti, Graziella Zóboli, Menigno Hidalgo, entre outros. Estes autores tiveram grande contribuição para o estudo dos recursos audiovisuais e para o desenvolvimento do ensino de LE, no Brasil. Usamos também para reforçar as bases teóricas da pesquisa OCEM, PCN e as DCN.

Ao recorrermos a realidade atual do ensino de LE, propomos a qualidade das aulas, fazendo oposição aos métodos tradicionais normativos que buscam demasiado as regras gramaticais. Como consequência a estas atitudes desenvolvem aulas consideradas chatas por parte dos aprendizes, gerando o mal aprendizado dos conteúdos de LE. Ao deixar de lado os métodos tradicionais, o uso dos filmes como estratégia em aula, possibilita a reflexão acerca de conteúdos linguísticos da língua- meta.

Para trazer a importância destes recursos em aula, sugerimos para trabalhar em sala três filmes, onde percebemos a importância de planejar a aula, objetivando um fim, onde se leva em conta as necessidades dos alunos, fazendo a exposição de como nós professores podemos desenvolver as atividades, desta forma isto influenciara em como os alunos vão observar o filme, neste contexto as atividades a través dos filmes se mostrou positiva, porque desenvolveu conhecimentos que abordaram todas as competências necessárias para a aprendizagem.

Como já foi mencionado antes, o objetivo desta pesquisa não está na mera exposição dos filmes, pelo simples fato de ser lúdico, sim por representar inúmeras possibilidades ao professor. Neste sentido, destacamos a importância do professor planejar as atividades, considerando aspectos sobre o nível escolar, as idades e a importância da exposição do filme para o conteúdo que está sendo trabalhado. Destacamos também a competência intercultural desenvolvida a partir dos filmes, pois a partir deste aspecto despertaremos nos alunos a consciência e respeito sobre as diferenças culturais existentes.

Desta forma, visamos contribuir com ensino/aprendizagem, oferecendo distintas possibilidades, onde o aprendiz, desenvolva habilidades linguísticas, culturais e comunicativas em seus diversos aspectos. Acreditamos que a globalização acerca dos recursos tecnológicos, vieram para facilitar a vida das pessoas, por tanto é importante fazermos um bom uso delas. Os filmes como estratégia, que compõem os audiovisuais, têm valorosa importância como recurso didático.

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA (Brasil) (Org.). **Festa no céu**. 2014. Disponível em: www.adorocinema.com/filmes/filme-203878/. Acesso em: 10 jul. 2016.

APARECIDO, Kleber; GENOVA, de Fátima; MARI, Sandra. **A formação de professores de línguas: Novos Olhares-volume III**. Campinas- SP: Pontes Editores, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces223_06.pdf. Último acesso em 13 de julho de 2016 às 23:30.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de educação Básica. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

EAPANGLÊS. Direção: James L. Brooks. Produção: Julie Ansel, James L. Brooks, Richard Sakai. Interpretes: Adan Sandler, Téa Leoni, Paz Veja, Cloris Leachman, Aimee Garcia, Roteiro: James L. Brooks. Columbia Pictures Corporation, 2004. 1 DVD (131min). son. color.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard La Gravenese. Interpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Ricardo Molina. Columbia Pictures Corporation, 2007. 1 DVD (2H 04min). son. Color.

FESTA NO CÉU. Direção: Jorge R. Gutiérrez. Produção: Guillermo del Toro. Interpretes: Thiago Lacerda, Marisa Orth, Diego Luna. Columbia Pictures Corporation, 2014. 1 DVD (95 min). son. color.

MAR A DENTRO. Direção. Alejandro Amenábar. Interpretes. Javier Bardem, Marta Larralde, Belén Rueda. Columbia Pictures Corporation, 2004. 1 DVD (2h 05min).

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

TREVIZAN, Z. **As malhas do texto**: escola, literatura, cinema. São Paulo: Clíper 1998.

ZÓBOLI, Graziella. **Práticas de ensino**: subsidies para atividade docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

O USO PRÁTICO DE JORNAIS E REVISTAS NA SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR

THE PRACTICAL USE OF NEWSPAPERS AND MAGAZINES IN THE CLASSROOM OF HIGHER EDUCATION

João Victor Diniz Moreira*
José Santos Sousa*
Rosylilia Fernanda Santos Leão*
Joelina Maria da Silva Santos**

RESUMO

Este artigo ressalta o uso de jornais e revistas como recurso didático, no processo ensino-aprendizagem nos cursos de Ensino Superior. Concomitantemente, pretende-se sugerir alguns usos de jornais e revistas como estratégias didático-metodológicas que contribuam para a leitura e a escrita na sala de aula, visto que esses materiais didáticos enfatizam as praxes desenvolvidas a partir de notícias veiculadas, averiguam os conceitos permeados nas distintas áreas do conhecimento e instiga a atividade crítica em frente das adversidades realçadas nos jornais e revistas, numa forma de exposição do trabalho dos docentes que aplicam esta técnica em sala de aula. A taxionomia baseia-se em Vergara (2014) e é quanto aos fins explicativa e descritiva, quanto aos meios é bibliográfica; As atividades são primordiais para a formação da identidade, inteligência e personalidade do discente crítico e para fomentar práticas que circundam o ensino da leitura e da escrita, porque conserte a variação de textos e transforma as aulas mais participativas e significativas, pois o uso prático de jornais e revistas irão aprimorar a autoanálise e a autossugestão dos educandos, fazendo com que esse aprimoramento os leve para uma melhor interpretação de textos, facilitando a sua leitura e escrita nesse processo.

Palavras-chave: Jornais. Revistas. Leitura e escrita. Ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This dissertation highlights the application of newspapers and magazines in the educational process treating them as a means of teaching and learning. Concomitantly, it intends to describe the teaching abilities directed to the teaching-learning of reading and writing in the classroom. These teaching materials emphasize praxes developed from news stories published in newspapers and magazines, investigate concepts permeated in different areas of knowledge and instigate critical activity in the face of adversities highlighted in newspapers and magazines, in a form of exposure of the work of the teachers who apply this technique in the classroom. The methodology used in this article is defined by a study of explanatory, qualitative and bibliographic character; from the research we can state that the use of newspapers and magazines is little practiced by the educators of the educational network, although they recognize that these activities are primordial for the formation of the identity, intelligence and personality of the critical apprentice and to foment practices that surround the teaching -Learning reading and writing, because it fixes the variegation of texts and transforms the classes more participatory and meaningful, since the practical use of newspapers and magazines as pedagogical tools will improve the self-analysis and the self-suggestion of the students, making this improvement take them for a better interpretation of texts, facilitating their reading and writing in this educational process.

* Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF e Graduado em Bacharel em Direito pela Faculdade do Maranhão/FACAM. E-mail: victordinizmoreira@hotmail.com.

* Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin/ FACETED, Graduado em Pedagogia pela Faculdade Paulista de Artes/FPA e Graduado em Bacharel em Teologia pela Faculdade Kurios/FAK. E-mail: santossousa82@hotmail.com.

* Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior Franciscano/IESF e Graduado em Bacharel em Enfermagem pela Faculdade Estácio de Sá. E-mail: rosylilialeao@hotmail.com.

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; Mestre em pedagogia Profissional. E-mail: joelina.santos@ifma.edu.br

Keywords: Newspapers. Magazines. Reading and writing. Apprentice.

1 INTRODUÇÃO

Tem-se observado em algumas salas de aula do Ensino Superior falta de recursos ou estratégias que aprimorem o processo de leitura e escrita. Dentre vários materiais didáticos enfatiza-se o uso de jornais e revistas como praxes desenvolvidas a partir de notícias veiculadas nesses materiais, que instigam a atividade crítica dos discentes em frente das adversidades realçadas nas notícias, reportagens, editoriais, dentre outros, em sala de aula.

Desse modo, questiona-se: Como possibilitar a prática pedagógica que utilize jornais e revistas na sala de aula, visando a interdisciplinaridade, de modo a propiciar mais criticidade e colaboração na produção de textos orais e escritos, bem como no discurso interpessoal dos aprendizes?

Para tal propósito, parte-se do seguinte objetivo: propor o uso de jornais e revistas na sala de aula, contribuindo assim para a criticidade crítico do aluno, pois a leitura e escrita conserte a variação de textos e transforma as aulas mais participativas e significativas, logo o uso prático de jornais e revistas como estratégias pedagógicas irão aprimorar a autoanálise e a autossugestão dos educandos, fazendo com que esse aprimoramento os leve para uma melhor interpretação de textos, facilitando a sua leitura e escrita no processo educacional.

A pesquisa, ora explicitada, classifica-se segundo a taxionomia de Vergara (2014) quanto aos fins em descritiva e explicativa. Descritiva, porque visa a utilizando jornais e revistas como recurso ensino-aprendizagem. Explicativa, porque o educador ao trabalhar com a leitura e análise dos jornais e revistas em sala de aula, propiciará ao aprendiz o contato com os variados gêneros jornalísticos e literários da revista como: notícias, reportagens, editoriais, crônicas, charges, entrevistas e dentro outros. Quanto aos meios, ainda consoante a mesma autora é bibliográfica, haja vista se precisar fazer uso de livros, revistas, internet, dentre outros meios para compor o marco teórico do problema.

Utilizar jornais e revistas em sala de aula faz-se de notável magnitude, como instrumento de comunicação, tornando-se relevante no contexto pedagógico na medida em que o educador o aplica em suas práxis como estratégia que facilite o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita, proporcionando a formação do conhecimento dos estudantes, colaborando para a construção de leitores críticos, criativos e autônomos. A utilização da prática pedagógica dos jornais e revistas torna-se importante recurso no processo educacional, pois são um dos veículos de comunicação mais antigos que representam um avanço significativo para a construção do saber individual e coletivo.

Assim sendo, primeiramente vai-se analisara as diversas literaturas e legislações pertinentes ao ensino superior. Depois, sugere-se algumas estratégias ou recursos que utilizem os jornais e revistas na sala de aula, que incentivem o educando a utilizá-los para que a leitura seja fonte de informação e aperfeiçoamento cultural, levando o aprendiz a desenvolver sua habilidade de ler e escrever com compreensão, rapidez, espontaneidade e segurança.

2 HISTÓRICO DO PROBLEMA

A utilização de jornais e revistas é pouco praticada pelos educadores da rede de ensino, embora reconheçam que estas atividades são primordiais para a formação da identidade, inteligência e personalidade do aprendiz crítico e para fomentar práticas que circundam o

ensino-aprendizagem da leitura e escrita, porque conserte a variação de textos e transforma as aulas mais participativas e significativas, pois o uso prático de jornais e revistas como ferramentas pedagógicas irão aprimorar a autoanálise e a autossugestão dos educandos, fazendo com que esse aprimoramento os leve para uma melhor interpretação de textos, facilitando a sua leitura e escrita nesse processo educacional.

O educador ao trabalhar com a leitura e análise dos jornais e revistas em sala de aula, propiciará ao aprendiz o contato com os variados gêneros jornalísticos e literários da revista como: notícias, reportagens, editoriais, crônicas, charges, entrevistas e dentre outros. O acesso aos informes por diversas linguagens como texto, fotografia, desenho e gráficos colaboram para o desenvolvimento da maestria da leitura e servirá como sustentação para a formação de um pensamento crítico e reflexivo sobre o que se lê, propiciando o educando para o exercício da cidadania.

O propósito pedagógico dos jornais e revistas prepara e capacita o indivíduo a viver, se integrar e prosperar enquanto ser psicológico, social e profissional, por tudo isso, confiarmos no incremento com atividades pedagógicas com os jornais e revistas na sala de aula em ambientes reflexivos, com propósitos educacionais orientados para o aperfeiçoamento do entendimento da leitura, expansão do universo informacional e cultural e no desenvolvimento de valores e da cidadania.

2.1 Uso do jornal e revistas em sala de aula

Os jornais e revistas impressos ou da internet refletem mais um entre diversos recursos que o educador tem acessíveis em sala de aula entre livros didáticos, cartazes, lousa e giz. O professor pode manipulá-los em suas aulas, reproduzindo informes que poderão proporcionar aprendizagem e favorecer o desenvolvimento crítico e cognitivo dos aprendizes.

Afirma Pavani (2002) que a integração, sucedida há pouco mais de 15 anos, dos meios de comunicação nas escolas, vem de certo modo, trazer ao leitor-professor e ao leitor em formação (aluno) a atualização e o questionamento dos fatos que compõem uma perspectiva de mundo.

Os jornais e revistas, tanto os impressos quanto os digitais, instituem uma ferramenta acessível, atraente, contemporâneo e com uma cobertura ouruda de temas modernos. O educador dispõe nos jornais e revistas um meio para vitalizar os anunciados escolares consideráveis, pois a prática de ler continuará sendo um meio de pertinência de entendimentos e amplificação de horizontes.

Conforme Silva (2008), a importância do discurso jornalístico e literário da revista, de que engrandece três tendências para o ensino. Na tendência linguística, pode-se averiguar que os jornais e revistas são integrados por ricos e divergentes espécimes de escrita (argumentativa, dissertativa, narrativa e descritiva) incorporados em uma gramática que lhe é peculiar. Além disso, relações internas entre as partes ou seções ou cadernos apontam para intertextos, nexos entre palavra e imagem etc., que em muito locupletam a aptidão de leitura de uma pessoa.

Dentro da tendência cognitiva, o jornal e a revista acompanham o desdobrar das ocorrências do dia, trazendo possibilidades de requalificação de conhecimentos, novos procedimentos, análise e crítica. Do mesmo modo, há que amentar que os acontecimentos aparecem em interpretações do próprio jornal e revista, impondo a criticidade, a descoberta e a reelaboração pela análise dos textos, entre outros. Isso significa que o jornal e a revista fomentam a curiosidade e a alvedrio de perscrutar os acontecimentos pela leitura das versões. Dentro da vertente da cidadania, precisa-se lembrar que o uso desse recurso representa sempre

uma janela para o mundo que se constitui todos os dias. Ainda que sejam veículos mais alígeros do que ele, como a televisão e a internet, o tratamento das ocorrências pela escrita reivindica maneira inerente mais cogitativo e seletivo de recepção. A partir dessas perspectivas, o leitor vislumbra melhor as raias da sua comunidade, entende melhor os limites das participações e interferências sociais. Enfim, coabitar com jornais e revistas, ler jornais e revistas, são sempre uma maneira de participar de nosso tempo e intervir na transformação dos conhecimentos.

Normalmente, enquanto o trabalho é desenvolvido em sala de aula, o educador utiliza jornais, revistas, gibis, panfletos, entre outros. Todo material denota um benefício. Mas nesse instante, em especial, é relevante que os educadores meditem sobre as seguintes questões:

- a) Por que utilizar o jornal na escola?
- b) Quando usar?

Levando em consideração esse enfoque, Ribeiro e Siqueira (2007) pontuam que hoje não é mais possível deixar as experiências dos indivíduos com a mídia fora das instâncias de educação formal. Em um mundo marcado pela alta reflexividade das identidades e das relações com outros, a subjetividade vai se tecendo influenciada por representações simbólicas:

- a) Quem sou eu?
- b) Como posso me relacionar com outro?
- c) Que papéis devo assumir na sociedade?
- d) Como e em que posso me modificar?

Essas são questões para as quais ao longo da vida as pessoas buscam respostas, muitas vezes oferecidas pela mídia, e que, queiramos ou não, influenciam as vivências e as aprendizagens dentro das escolas.

De acordo com alguns autores, o uso do jornal deve ser incluído inicialmente no currículo escolar e no plano político pedagógico da instituição. Portanto, menção não quer dizer nomeadamente do plano de ação da escola e sim da programação. Uma espécie de rastreamento do que o educador cogita e do que ele quer edificar.

A importância do manuseio decorrente de jornais e revistas é no sentido da indispensabilidade do educador em discernir as reais características que esse material disponibiliza.

Os jornais e revistas são ferramentas consideradas ricas, desde que utilizadas com erudição e principalmente planejamento, pois oferecem um ponto de vista amplo e atualizados que proporcionam o trabalho simultâneo dos recursos que a comunicação propicia, concomitantemente com tabelas, gráficos, assuntos que averiguam a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade.

Como educador o ideal é beneficiar a interação do educando com a vida social, sendo o jornal e a revista considerados uma das fontes para culminar tal propósito, porque posicionam o aprendiz na vivência e ponderação da contemporaneidade, transformando um ser eficiente e conseqüentemente tornando-se interativo na realidade social.

O educador é incumbido pela formação da cidadania e deve incessantemente procurar o melhor método de repassar deliberados conceitos aos seus aprendizes. Existem imensuráveis ferramentas que podem ser utilizados com esse intuito e os jornais e revistas são apreciados como um deles, pois é agudamente positivo ao ser manuseado pelos educadores, porém de forma erudita, programada e com propósitos a granjear.

O desenvolvimento infantil tem sido motivo de grande preocupação por parte de profissionais de diferentes áreas, por depender de muitos fatores, entre os quais, os pertinentes ao desenvolvimento cognitivo, orgânico, físico e mental.

O entendimento das particularidades inerentes a esse processo é importante para não deixar que os possíveis problemas de aprendizagem atrapalhem o desenvolvimento natural da criança.

Através dessas leituras feitas perceber-se que a psicomotricidade traz muitos recursos que podem aumentar o potencial motor do aluno, permitindo que este tenha um melhor desenvolvimento e aproveitamento das aprendizagens acadêmicas, e que cabe ao professor, com seu conhecimento, capacidade técnica, experiência profissional e didática, provocar um maior desenvolvimento cognitivo, propiciando uma aprendizagem significativa.

Baseado nestas afirmações se propõe à produção de hiper-histórias, visando estimular o desenvolvimento e a estruturação das relações espaço-temporal e lateralidade possibilitando, assim, novas oportunidades de aprendizagem além de integrar a criança cada vez mais à sociedade através de jornais e revistas.

A leitura e a escrita apresentam um caráter indispensável para a adaptação e integração do indivíduo ao meio social, o que ultrapassa os limites da escola. Vários estudos como os de Fávero (2004) e Oliveira (1996) têm mostrado que muitas das dificuldades de escrita são derivadas de disfunção psicomotora, já que a escrita pressupõe um desenvolvimento adequado dessa área, pois certas habilidades motoras são essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita, como a coordenação fina, o esquema corporal, a lateralização, a discriminação auditiva e visual e a organização espaço-temporal.

Para que haja aprendizagem é necessário que a criança desenvolva alguns pré-requisitos que lhe são naturais, como o desenvolvimento e a percepção do esquema corporal, a coordenação motora global, a coordenação motora fina, a lateralidade, a orientação espacial e a orientação temporal. São percepções que a criança apreende antes do período escolar.

O educador trabalha com noções importantes para o aprendizado da escrita e particularmente da leitura, favorecem o desenvolvimento da atuação da memória. A estruturação temporal fornecerá as possibilidades de alfabetizar-se. Exercício: Reproduzindo ritmos com as mãos. O professor executa um determinado ritmo, seguindo algumas estruturas rítmicas, por exemplo, batendo a mão sobre a carteira, durante um certo tempo, a criança apenas escuta, depois reproduz o rítmico executado pelo professor, batendo a mão sobre a carteira também. Variar o ritmo. Lento, normal e rápido; fazer o exercício inicialmente com os olhos abertos e em seguida, de olhos fechados.

3 USO DE JORNAIS E REVISTAS EM SALA DE AULA: sugestões e estratégias

Na prática do ensino, que utiliza jornais e revistas, os educadores buscam infinitas formas e estratégias de trabalhar um delimitado conteúdo, com o propósito de descomplexificar o conhecimento para o educando, proporcionando um conhecimento ideal para a formação intelectual e cognitiva do mesmo.

A situação de sala de aula brasileira permite dizer que nem a palavra do educador e muito menos os modernos meios tecnológicos de comunicação podem substituir os jornais e revistas nas atividades escolares, pois este acumula várias funções, como, por exemplo, a de ser instrumento de intercâmbio e interrelação social, permitindo a comunicação no tempo e no espaço, assim como constitui vasta fonte de informações.

Assim, a leitura de jornais e revistas apresentam inúmeras vantagens sobre outros meios de comunicação, sendo a reflexão a principal delas. A leitura torna indispensável um esforço para compreender, o que é altamente disciplinador e educativo. Outra vantagem: o desenvolvimento da criatividade. O leitor, muitas vezes enriquece o texto; vai além dos fatos narrados: “lê” nas entrelinhas, usa a imaginação.

Considerando-se de que ler é interpretar os símbolos gráficos leva então o discente a compreender o significado e os objetivos da leitura no Ensino Superior deverão principalmente levá-lo:

- a) ao desenvolvimento da habilidade de ler com compreensão, rapidez, espontaneidade e segurança;
- b) a utilizar-se da leitura como fonte de informação e aperfeiçoamento cultural;
- c) a utilizar-se da leitura como fonte do lúdico e da recreação, como ocupação das horas de lazer e
- d) a expressar-se eficientemente. (ROMANATTO, 1987, p. 4).

Os jornais e revistas, seja qual for o nível dos alunos a que se destina, devem ser redigidos em linguagem clara e precisa, na qual a dificuldade de vocabulário se restrinja à necessidade do uso de termos apropriados, para que a compreensão do texto não seja prejudicada. Assim sendo, tornam-se um eficiente recurso da aprendizagem no contexto escolar. Sua eficiência depende, todavia, de uma adequada escolha e utilização.

Partindo do princípio de que o verdadeiro aprendizado deve ser apoiado na compreensão e não na memória, e de que é só na interação com a classe que se pode estimular o raciocínio e o desenvolvimento de ideias próprias em busca de soluções, cabe ao educador aguçar seu espírito crítico diante dos jornais e revistas, pois é a ele que compete selecionar e fazer uso dos jornais e revistas, devendo, portanto, estar suficientemente informado para realizar satisfatoriamente essas tarefas. Nesse sentido, alguns pontos devem ser considerados:

- a) servir de recurso de atualização;
- b) atender às necessidades e interesses do aluno;
- c) auxiliar o educador e o educando a atingirem os objetivos educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes;
- d) contribuir para a formação de hábitos de crítica reflexiva (espírito crítico do aprendiz) e
- e) estar adequado ao projeto educativo da escola, portanto, articulado ao trabalho do educador. (ROMANATTO, 1987, p. 5).

Como se depreende da leitura acima, os jornais e revistas, como quaisquer outros recursos, têm sua importância condicionada ao uso que o educador dele faça. Não só pelo seu emprego correto, mas sabendo explorá-lo em função dos objetivos a alcançar, sabendo enfatizar os seus pontos fortes e anular seus pontos fracos. Se o educador estiver atento para analisar e selecionar os livros e revistas, estará capacitado para o seu devido emprego. Nesse sentido os jornais e revistas, como qualquer outro recurso pedagógico, só será eficiente se estiver integrado no processo de aprendizagem.

Então, “A utilização de informações de jornais ou revistas torna a aula mais dinâmica e participativa, favorecendo o debate e a troca de opinião, tirando o aluno da posição de receptor inativo de novas informações para um sujeito mais ativo do processo”. (SILVA, 2005, p. 148).

A aprendizagem envolve, em certo sentido, uma mudança de comportamento, por meio da experiência. Mas a experiência não é a única condição para que a aprendizagem se efetue. Cada vez que alguém aprende algo, é porque está preparado para isso. Estar preparado deve ser entendido que:

- a) há condições pré-existent no indivíduo para que a aprendizagem se inicie, isto é, certo nível de maturidade foi alcançado e
- b) há necessidade do indivíduo a serem satisfeitas, que o impulsionam a querer aprender, isto é, se sentir motivado.

Assim, maturidade e motivação são condições básicas para que a aprendizagem possa ocorrer. Desta conclusão pode-se retirar dois critérios para a seleção dos jornais e revistas. Eles estarão sendo bem escolhidos se seus conteúdos, suas linguagens, suas ilustrações forem:

- a) adequados ao nível de maturidade do aprendiz e
- b) capazes de estimularem o interesse do educando, motivando-os para a sua leitura. (ROMANATTO, 1987, p. 5).

Por outro lado, os jornais e revistas também podem oferecer uma série de vantagens para o educador e educando, favorecendo o êxito do trabalho escolar. Entre suas múltiplas contribuições podem ser destacadas:

- a) aumento da capacidade de ler (aumento de vocabulário, aumento de compreensão do que se lê;
- b) integração e sistematização da matéria (graças a uma sequência ordenada das lições);
- c) facilitação de revisões periódicas e d) desenvolvimento de hábitos de independência e de autonomia. (ROMANATTO, 1987, p. 6).

Então, o educador ao escolher os jornais e revistas deve verificar se: a) estão de acordo com os objetivos propostos, ou seja, o desenvolvimento do raciocínio e pensamento lógico; a capacidade de observar, comparar, ordenar, classificar, generalizar, o conhecimento do vocabulário específico; b) atendem ao nível de maturidade e interesse dos aprendizes e c) se o conteúdo está adequado ao nível de escolaridade e série a que se destina. (ROMANATTO, 1987, p. 6).

Para atender a tais requisitos o conteúdo dos jornais e revistas devem apresentar dados sempre atualizados e relacionados com situações reais de vida e os assuntos devem ser apresentados numa sequência, de modo a permitir o domínio gradativo dos mesmos. Quanto às ilustrações, estas devem auxiliar a compreensão das situações-problema. Esquemas, quadros, setas, tipos de letras são importantes nos jornais e revistas para auxiliarem na compreensão do problema.

Deve ainda o educador julgar os recursos que os jornais e revistas oferecem, tais como: material didático, bibliografia, orientações didáticas, atividades para os educandos, condições para adaptação em situações particulares e formas de acompanhamento do progresso científico.

Logo, os requisitos exigidos para o uso de jornais e revistas seriam: papel e escrita adequados, sequência lógica dos conteúdos, situações-problema relevantes e interessantes, possibilidades de desenvolver o raciocínio lógico para a compreensão e justificação dos conceitos e princípios, formas variadas para a avaliação da aprendizagem, aplicações dos conceitos em diferentes situações reais, leituras complementares, utilização de materiais feitos pelos alunos ou pelo educador, linguagem com clareza, precisão e condições de integração com outras disciplinas.

Ferreira (2008) deprecia a maneira como os jornais e revistas são empregados por alguns educadores, porque os ofícios executados pelos aprendizes envolvendo pesquisas em jornais e revistas constituem incumbências mecânicas, quando os educandos recortam textos, gravuras, espalham na cartolina e colam. As notícias selecionadas, em sua grande generalidade, não são lidas pelos discentes, não são dissertados pelos docentes, nem com outros aprendizes da sala para gerar uma discussão preliminar para incorporar um conteúdo escolar. Fica óbvio que a leitura, a sapiência e percepção dos textos elegidos não fazem parte das habilidades educativas de muitos educadores, apesar de discernirem no jornal e revista uma fontainha facultosa de informes.

Cabe salientar que o jornal e revista impressos e, precipuamente, o digital, como menção de trabalho pedagógico, ainda é pouco esmiuçado pelos educadores. Conforme Pastorello (2005), o que intercorre é uma fissura nos currículos, pois o docente pode denotar ao discente a linguagem trazida pelos jornais e revistas, para que ele se aproprie dela em sua técnica de desenvolvimento e de transformação da cultura de seu meio.

Os jornais e revistas trazem os paradoxos presentes no cenário histórico-social em que o educando vive, e por meio da leitura desses recursos, os signos verbais tomam forma e conteúdo, viabilizando a interlocução entre as classes sociais. Assim, é imprescindível avultar sobre as práticas dos jornais impressos e digitais em sala de aula como praxe docente para o

aprimoramento da leitura e da escrita, coadjuvando para um ensino de melhor qualidade e para a idealização de um leitor analítico sobre o uso das mídias.

Enfatiza-se, validando a crítica de Silva (2005), que o educador que manuseia o jornal e a revista em sua prática docente precisa estar familiarizado com essa mídia e que possibilite aos estudantes também essa familiarização. Conhecer os intervenientes distinguidores da linguagem jornalística e literária da revista, na rédea de discernir diversos padrões de texto e ideologias e, dessa forma, avultar a sapiência do educando para que ele possa utilizar-se de métodos inerentes para a percepção analítica desse gênero textual. Mas, o discente não é um ser inapetente diante dos apelos muitas vezes sensacionalistas das mídias. Ele é um ser ininterrupto em formação e cabe à escola a imprescindibilidade de formar educandos analíticos desse meio de comunicação para usá-lo como meio de libertação e não alienação.

Outro índice aguçado pelos autores, com relação às ações que circundam os jornais e revistas, foi o de que, para os educadores, os jornais podem tornar a aula mais ativa e participativa, beneficiando argumentações que modalizam os tipos de textos, além dos didáticos, tornando o educando mais dinâmico. Essa ânsia com o ensino contextualizado ratifica apreciações feitas por Silva (2005) e mostra a relevância de um ofício múltiplo e enriquecido nas salas de aula, para além dela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das concepções feitas pelos autores, pode-se entender que uso dos jornais e revistas em sala de aula preconizam um hodierno contorno de cogitar e praticar por intermédio da leitura e o manuseio de jornais e revistas na instituição, com resultados notavelmente pragmáticos. Consente particularmente para nupérrimos legentes, a oportunidade de acesso aos recursos de usar jornais e revistas como um incentivo regozijo de ler, visto que vincula a veracidade social e a intrínseca concepção de possibilidades para demonstração de condutas cidadãs, por parte dos leitores, diante das notícias por eles propagandeadas. Consiste em viabilizar nas salas de aula a leitura com mais gáudio, com a manipulação de jornais e revistas do dia ou de dias prévios.

As concepções dos educadores, com nexos ao uso de jornais e revistas em sala de aula, preconizam uma forte convicção de que esses recursos impressos e digitais são primordiais para contribuir com a formação da identidade, inteligência e personalidade do educando, gerando conhecimentos com fácil acesso e manuseio, além de constituírem para o enriquecimento dos conteúdos e aquisição da escrita a serem ensinados e posteriormente da construção de texto, com temas atuais que permitem uma análise crítica e autônoma, assim servindo-os como instrumentos culturais complexos.

Na sala de aula é viável, desde cedo, formar leitores costumeiros, e com o uso de os jornais e revistas possam refletir os valores, a ética, a cidadania, através dos mais diversificados enunciados, tornando-se assim uma fonte de informação importante para o educando poder se posicionar e se subsumir na vida social como cidadãos informados, preparados para criticar, participar e fazer a história do seu arrabalde, país e mundo, por meio dessas ferramentas de comunicação.

Mesmo com as diversidades sociais, econômicas e os óbices que o ensino brasileiro sofre nesse instante, o jornal na sala de aula, pode sim, servir de estratégia pedagógica para ampliar o contato do discente com o que acontece ao seu redor.

Diante do exposto, se discernir-se o prestígio das mídias na sociedade moderna e que elas têm como propósito seu discernimento como sociedade do conhecimento, pode-se

dizer que os docentes estão distantes de uma relevante estratégia didático-pedagógico do jornal e revisto em sala de aula.

Atingir tal nível de desempenho apenas será viável caso sejam implementadas iniciativas devidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Iniciativa Privada para viabilizar formação continuada aos educadores, além de acesso aos jornais e revistas impressos e aos digitais para serem usados em sala de aula. Inserir as mídias nas escolas requer educadores qualificados, assim é impróvel enrustar em cursos de formação dos docentes para uma maneira mais significativa e eficaz das mídias.

Assim, entende-se que outros trabalhos poderão completar e acrescentar os diagnósticos e argumentações do presente estudo, que não descreve o ponto de chegada irrefutável de uma travessia. Ao contrário, sua sucessão pode ser realizada por todos os que se importam pelo manuseio de jornais e revistas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; RODRIGUES, Silvia Adriana. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**. v. 7, n. 2, p.31- 44, Nov. 2005.

FERREIRA, Ana Paula. **Leitura de Jornais em Famílias de Estudantes de Escola Pública de Ensino Fundamental**. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP Marília, (Dissertação de Mestrado). Marília 2008.

PASTORELLO, Adriana. **Aprender ler jornais no ensino fundamental**. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP, Marília. (Dissertação de Mestrado). Marília. 2005.

PAVANI, Cecília. **Jornal: (In) formação e ação**. Campinas: Papyrus, 2002.

PAVANI, Cecília; JUNQUER, Ângela; CORTEZ, Elizena. **Jornal: uma abertura para a educação**. Campinas: Papyrus, 2007.

RIBEIRO, Claudia Regina; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, n.1, (p.217-238) Florianópolis, jan./abr. 2007.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos –SP, 1987.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Revalorização do livro diante das novas mídias. Veículos e linguagens do mundo contemporâneo: a educação do leitor para as encruzilhadas da mídia. In: **Integração das Tecnologias na Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância Esplanada dos Ministérios, Bloco L - Brasília/DF. 2008. (p. 32-37)

SILVA, Lúdio da; LIMA, Claudia Maria de. Jornal e revista em sala de aula: reflexões sobre seu potencial educativo. *In: GRANVILLE Antonia (org.). Sala de aula: ensino e aprendizagem.* Campinas: Papirus, 2008. (p. 145-161)

_____. **O Uso das Informações dos Jornais e Revistas:** possibilidade de formação para a autonomia e desenvolvimento de habilidades da disciplina redação no aluno do ensino médio. Universidade Católica Dom Bosco, Dissertação. (Mestrado em Educação): Campo Grande, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

FÁVERO, Maria Tereza M. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2004.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade:** Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2002. (Cap. 2. Desenvolvimento da psicomotricidade. p. 41-103).

OLIVEIRA, G. de C. **Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem.** *In: SISTO, F. F. et. al (org.), Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.* Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 175-195.

PRÁTICAS EFETIVAS EDUCACIONAIS PELO PROFESSOR DA SALA REGULAR X O PROFESSOR DA SALA DE RECURSO

Amanda Antonia Freitas Ferreira*

Edileuza Mendes da Silva*

Lucimar Assis Mourão*

RESUMO

O artigo trata das práticas efetivas educacionais pelo professor da sala regular x o professor da sala de recurso. O objetivo é sensibilizar os professores sobre o direito que o aluno com deficiência tem de ser atendido na sala regular quanto na sala de recurso. É clara a importância do trabalho em parceria realizado pelos professores das duas modalidades de ensino já citadas. Com base em pesquisas bibliográficas, irá analisar as literaturas e legislações que abordam a importância do atendimento educacional oferecido ao aluno com deficiência e discutir sobre o trabalho em parceria das duas modalidades de ensino. Este estudo se faz de extrema relevância por discutir sobre de que forma a parceria realizada pelos professores do ensino regular e o da sala de recursos colabora com o desenvolvimento do aluno com deficiência e refletir sobre a importância do espaço escolar para a inclusão e aprendizado do mesmo. Tal parceria é fundamental para a inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar quanto para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Práticas educacionais. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

The article explain about the effective educational practices by the regular classroom teacher vs the special resource room teacher. It aims to aware teachers about the right that students with some disability should to be attended in regular class the same as special resource rooms. It is clear the importance of the work done by both of the teachers in those two teaching modalities that was talked about. Based on bibliographical searches, this article intent to analyze the literatures and the legislation that approaches the importance of the educational service offered to students with some disabilities and so discuss about the partnership of these two teaching modalities. This study has shown the main importance of the discuss about how is the best way the partnership between regular room teachers and resource room help with the student's development who has a disability, and think about the importance of school space for a inclusion and learn of those students. This partnership is fundamental for the inclusion of students with disabilities at school and theirs development.

Keywords: Educacional practices. Inclusion. Special education.

1 INTRODUÇÃO

A educação é o caminho mais próximo para estreitar relações, possibilitar interações e transformar posturas e comportamentos. Neste sentido é no espaço escolar que as crianças adquirem informações tão necessárias para viver em comunidade e em sociedade.

Até pouco tempo as crianças com deficiência não frequentavam a escola, no entanto, a mesma está carecendo de alterações nos currículos, nas metodologias, na capacitação dos profissionais da educação entre outras medidas a serem tomadas para se concretizar uma

* Graduada em Bacharelado em Ciências Religiosas e Licenciada em Filosofia no Instituto de Estudos Superiores do Maranhão\IESMA. E-mail: amandafreitasferreira@hotmail.com

* Graduada em Pedagogia no Instituto de Ensino Superior Franciscano (Em memória).

* Graduada em Pedagogia no Instituto de Ensino Superior Franciscano. E-mail: lumourao35@gmail.com

educação inclusiva, com as novas possibilidades educacionais todos tem o direito a esse bem que deve ser comum.

Diante disto o que deve ser feito para que o aluno com deficiência possa ser atendido no ensino regular e na sala de recurso de maneira adequada?

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução nº 02/01, em seu Parecer nº 17/2001- CNE (Conselho Nacional de Educação), tem como objetivo essencial trabalhar com alunos que apresentam deficiência mental/intelectual, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, de forma a apoiar, complementar ou suplementar o processo de apropriação de conhecimentos das salas comuns/ regulares.

Em atenção ao problema, elencou-se o seguinte objetivo: sensibilizar os professores sobre o direito que o aluno com deficiência tem que ser atendido na sala regular tão quanto na sala de recurso. Em seguida, traça-se alguns aspectos importantes tais como: analisar o trabalho em parceria dos professores das duas modalidades e a observação das contribuições deste trabalho realizado já citado, que visa o desenvolvimento do aluno com deficiência.

De acordo com a taxionomia de Vergara (2014) esta pesquisa se classifica da seguinte forma. Quanto aos fins é descritiva. Descritiva porque visa descrever o atendimento educacional ao aluno com deficiência. Quanto aos meios é de cunho bibliográfico, dada a necessidade de se recorrer a livros, revistas e artigos científicos pertinentes ao tema.

Este estudo se faz de extrema relevância por discutir sobre de que forma a parceria realizada pelos professores do ensino regular e o da sala de recurso colabora com o desenvolvimento do aluno com deficiência, e refletir sobre a importância do espaço escolar para a inclusão e aprendizado do mesmo.

O trabalho apresentado é constituído por uma análise das literaturas e as legislações que abordam a importância do atendimento ao aluno com deficiência. Em seguida, discorre o trabalho em parceria realizado pelo professor do ensino regular com o especialista da sala de recurso e por último apresenta-se as contribuições do trabalho realizado em parceria pelo professor do ensino regular e o professor da sala de recurso para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

2 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Em determinados momentos da história a pessoa com deficiência era vista e tratada de formas diferentes, as informações sobre a relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência na Antiguidade, praticamente não dispõe de dados objetivos. Contudo podemos usar registros nas literaturas da época e nos livros religiosos como a Bíblia, permitem com que se possa entender como era essa relação social. Nesse período, o “valor” de um homem estava vinculado de acordo com os preceitos da nobreza, tal valor era baseado nas características pessoais ou na “utilidade” que o indivíduo poderia oferecer, dessa forma, a “pessoa diferente”, era praticamente exterminada por meio do abandono (ARANHA, 2005). A nobreza usava as pessoas das classes mais baixas como os plebeus, usando-os como mão de obra, já quem tinha transtornos e/ou um desempenho de atividades reduzido comparado como a maioria pessoas eram descartadas por não serem produtivas, eram vistas como amaldiçoadas pelas divindades, com receio, pela possibilidade do contágio da enfermidade que essas pessoas tinham e como os famosos “bobos da corte”, ou seja, pessoas que divertem a nobreza com sua deficiência.

Ao longo de cinco séculos, a partir do século XII, temos a Inquisição Católica e a Reforma Protestante, constam em documentos da Igreja que as pessoas com deficiência,

principalmente a deficiência mental, também representavam uma ameaça contra a Igreja. Se na Antiguidade a pessoa deficiente era esquecida e praticamente “não existia”, no período medieval, a questão era talvez, pior, pois no plano da metafísica, de natureza religiosa, a pessoa com deficiência era considerada “demoníaca” (ARANHA, 2005). Na Idade Moderna, a deficiência era explicada através de novas ideias, uma visão mais objetiva, se desprendendo de explicações religiosas, usando conhecimentos da alquimia, misticismo e a medicina da época. A tese da organicidade favoreceu o tratamento das pessoas com deficiência, juntamente com a tese do desenvolvimento por meio da estimulação, ainda que lentamente, para ações de ensino, a partir do século XVIII. (ARANHA, 2005). A partir daqui começa o período da Revolução Industrial. Iniciou-se, nesse contexto, a formação dos estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda de sua força de trabalho. (ARANHA, 2005, p.12).

No Brasil, pode-se perceber que ao longo do tempo vem se refletindo e tentando criar meios que possibilitem a escolarização de todos. Porém, se constata ainda as inúmeras carências de serviços educacionais específicos e a precariedade de alguns serviços já oferecidos, sem qualidade e eficiência.

No século XIX uma das primeiras iniciativas de oferecimento de atendimentos educacionais às pessoas com deficiência ocorreu em 1854, no Rio de Janeiro, denominado de Imperial Instituto Benjamin Constant. Em 1857 foi criado outro instituto que atendia os surdos, inicialmente chamado de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, em 1957 passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos. (MOREIRA, S/D).

Um marco considerado importante no processo da educação de pessoas com deficiência no Brasil, foram estes dois institutos já citados. Apesar de, somente no século XX realmente se dá a atenção à educação das pessoas com deficiência no Brasil, continuou-se oferecendo atendimento a outros tipos de deficiências como: visual e mental, além da criação de outras instituições privadas e organizações não governamentais. (QUIXABA, 2015, p.55).

A Declaração de Salamanca despertou várias questões sobre o direito à educação, e ao atendimento das crianças com deficiência, suscitou ainda o debate entre algumas esferas como: a comunidade científica, profissionais que possuem alguma relação com a educação, políticos e outros. De acordo com Quixaba (2015, p.40) a Declaração de Salamanca aborda:

Na Declaração de Salamanca é claramente ressaltada que a educação é direito de toda criança, direito que já tinha sido proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos; que toda pessoa com deficiência possui o direito de manifestar seus desejos quanto à sua educação e os pais têm o direito de ser consultados sobre a forma de educação que seja mais adequada para atender às necessidades e os desejos de seus filhos [...]

Os debates acerca do Direito e a Universalização da educação vão crescendo, pois, isto, demonstra a consciência do papel social dos envolvidos e a busca pelos princípios básicos e essenciais para uma vida mais dignas para as pessoas com deficiência.

Uma das iniciativas para a promoção da universalização da educação se deu com a Conferência de Dakar, em Senegal, com o tema “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”. Apesar das contribuições desta iniciativa constatou-se que os objetivos relacionados ao processo de universalização foram poucos expressivos.

Em 2001, o Documento da Unesco, intitulado Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de Educação na América Latina, realizado em Santiago, Chile enfatizou que o empenho em favor do processo de Universalização deveria ser intensificado.

Na conferência geral da UNESCO, foi aprovada a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural que apontou a diversidade como um dos pontos principais para a melhoria

e sobrevivência da humanidade. Neste aspecto, a discussão sobre a inclusão exigiu que cada um dos países participantes buscassem a melhoria dos seus níveis educacionais. De acordo com Pletsch (2009) apud Quixaba (2015, p. 42) cada país teria que se organizar para que pudesse atender e oportunizar os que se encontram à margem da sociedade.

Percebe-se que as discussões e iniciativas realizadas por meio das instâncias internacionais influenciaram as ações educacionais brasileiras. Com isto, as ações de reforma brasileira implantaram algumas medidas como afirma Quixaba (2015, p. 43):

[...] implantaram, entre outras medidas: a matrícula obrigatória, o estabelecimento da idade mínima para ingresso no sistema educacional, o tempo de duração dos níveis de ensino, as avaliações em ampla escala para medir o rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais e as orientações para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A discussão envolvendo a inclusão passou a ser difundida em cada país. Vale ressaltar que, a inclusão das pessoas com deficiência não significa que a sua presença no ambiente educacional já configure a efetiva inclusão, pois somente a presença não basta, por isso se faz necessário observar se a mesma está tendo os seus direitos respeitados, se está tendo acesso a tudo que é oferecido no ambiente educacional e além do acesso com segurança da sua casa aos espaços que oferecem a ela atendimentos de acordo com a sua necessidade. As leis e legislações que norteiam a educação especial visam assegurar, discutir e lutar por uma vida digna às pessoas com deficiência.

3 O TRABALHO EM PARCERIA EXERCIDO PELO EDUCADOR DA SALA REGULAR E O ESPECIALISTA DA SALA MULTIFUNCIONAL

Considerando o contexto de educar a realidade da educação especial no ambiente da escola regular ainda é algo a ser questionado e melhor aprofundado. Sendo este, de forma inegável a importância das parcerias adequadas quanto na sala regular como na sala de recurso, onde estas beneficiem os alunos com deficiência que estão inclusos na escola regular. Estes profissionais precisam incentivar e mediar a construção desse conhecimento principalmente na sala regular para com estes alunos com deficiência atuem de maneira amigável e participativa com os outros alunos que ali também estão frequentando este ambiente da escolar regular.

Desta forma, vivemos em uma sociedade que frequentemente, na relação social ainda não é aceitável este tipo de parceria entre ambos os educadores, podemos dizer que, ouve conquista e avanços ao longo de toda história.

A parceria que se dá entre a sala regular e a sala de recurso com alunos deficientes segundo Gomes (2010, p. 9) acontece dessa maneira:

[...] Consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das sala de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. O professor do AEE ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre frequência, permanência e participação do aluno na sala de aula.

Afirmam ainda que, a gestão dos processos de aprendizagem consiste da organização de situações para uma maior abrangência de conhecimento por parte do aluno com deficiência nos espaços das salas de recursos multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum (GOMES, 2010).

O atendimento educacional especializado, está efetivamente fazendo a parceria e articulação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula, com o da sala de recurso, exercendo um cumprimento com as atribuições no contexto da inclusão desse aluno, ou seja, atuar em parceria com o professor da sala regular para com a colaboração e definição das estratégias pedagógicas que possam vir a favorecer o acesso deste aluno deficiente a um currículo melhorado na adaptação a serem realizadas pelo professor do ensino regular para este que agora está inserido em um grupo comum, pois através da ajuda do especialista da sala multifuncional isso se tornará mais fácil para os alunos e professores do ensino regular.

A parceria entre as duas modalidades de ensino poderá ser feita dando assim, um suporte para o profissional da sala regular: o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelo sistema de ensino. É realizado de preferência, nas escolas comuns em um espaço físico denominado sala de recurso multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola e está atrelada a inclusão dos alunos "público alvo" no Ensino Regular (SANTI, 2010 online).

Ao ser definido o projeto político pedagógico de cada escola sendo neste inserido como deve-se trabalhar possíveis condições para o melhoramento em seu projeto educativo como uma de suas competências principais, esta escola deverá nortear formalmente, o AEE na mesma em que o aluno venha a estudar, porém, muitas não possuem este atendimento ou por falta de espaço, clientela, ou mesmo por omissão da gestão que ali está.

Nos dias de hoje estes ambientes escolares tem uma atuação cada vez mais necessárias na vida deste aluno, promovendo uma aproximação da educação especial com o ensino comum que vem se constituindo à medida que o desempenho desse aluno vem sendo notado, entretanto, a escola vai exercer sua função social insubstituível e inestimável, tornando-se a verdadeira responsável por esse trabalho de parceria entre ambos os profissionais nas áreas de socialização e conscientização para que as frentes de trabalho de cada profissional sejam alcançadas, compartilhando assim um ensino interdisciplinar e colaborativo entre ambos os professores, o da sala regular com o da sala de recursos.

O trabalho desenvolvido pelo professor da sala comum e do AEE são distintos e ambos não devem descaracterizar suas finalidades, o professor do AEE deve complementar a formação do aluno para eliminar as barreiras e facilitar a sua participação na sala regular. Quanto ao professor da sala comum, deve realizar um trabalho interdisciplinar e colaborativo. (ROPOLI, 2010, p. 19).

Porém percebemos que a abordagem é feita a priori com o professor da sala comum, que alguns aspectos precisam ser ainda melhorados para que este profissional tanto da sala regular como da sala de recurso possa vir trabalhar em parceria, mas, em sua maioria ainda não aconteceu uma educação inclusiva com atitudes positivas, demonstrando assim, uma mudança de comportamento por parte dos educadores da sala de recurso e da sala regular.

Portanto, temos ainda muitos desafios a vencer por ser um processo formal, sistematizado, articulado ao planejamento e algumas intervenções por parte dos professores quando for necessário na busca de um ambiente escolar adequado e com uma pedagogia que possam a vir a construir um ponto de referência e conhecimento para todos os alunos, que traga favorecimento, autonomia, participação e procurar ampliar as suas competências para que estes passam a interagir com os outros alunos em sala de aula.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO REALIZADO ENTRE OS PROFESSORES DA SALA REGULAR E O DA SALA DE RECURSO

O processo de inclusão é de extrema importância para a inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar, para que esta de fato ocorra, conta-se com o apoio do professor da sala regular e o professor especialista da sala de recurso. Percebe-se que estas duas modalidades de ensino têm contribuído muito para este processo, a sala regular tem sido uma das primeiras experiências de socialização, na qual o aluno é acolhido, é inserido no processo educacional através da convivência em grupo e a sala de recurso por sua vez, tem contribuído com o seu suporte pedagógico às necessidades dos alunos com deficiência.

A inserção dos alunos com deficiência no ensino regular é garantida por lei, como já vimos. Este processo inicialmente não é somente importante para o aluno com deficiência, mas, também para os demais, pois, favorece o processo de humanização, no qual as crianças têm a oportunidade de se relacionar com as diferenças e as dificuldades apresentadas pelos seus colegas. (GIL, s/d).

O professor do ensino regular com formação adequada e interesse devido no processo de inclusão, facilitará através da sua prática pedagógica a inserção destes alunos, permitindo assim a integração e o aprendizado dos alunos com deficiência. Se a formação acadêmica deste professor não contemplou conteúdos sobre educação especial, se ele não tiver tido acesso à formação continuada ou a especialização em educação especial, isto não colaborará com o processo de inclusão dos seus alunos com deficiência, pois, este acolherá apenas o aluno e contribuirá de maneira limitada para o processo de aprendizagem do mesmo, mas não conseguirá fazê-lo desenvolver através da sua prática.

Um dos recursos fundamentais na prática do professor do ensino regular é a adaptação\adequação curricular. A adequação curricular é definida da seguinte forma:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos [...] (MEC\SEESP 2003, p. 34).

Tal adequação possibilita a abertura ao ensino inclusivo, pois visa a atender às necessidades e as potencialidades do aluno com ou sem deficiência. Um currículo flexível colabora com as estratégias, dinamismo do professor e com um atendimento pessoal e coletivo dos alunos. Assim, o professor do ensino regular poderá colaborar de maneira significativa não apenas no processo de socialização do aluno com deficiência, mas, também no processo ensino-aprendizagem do mesmo.

Alguns critérios precisam ser levados em conta nesta adequação, tais como: [...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que forma de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (MEC\SEESP, 2003, p. 34).

As adequações curriculares podem ser divididas em significativas e negativas. Ressaltaremos aqui a primeira: as adequações significativas. Para que as adequações sejam significativas elas precisam envolver o planejamento educacional como um todo, por isso são subdivididas da seguinte forma: as adequações relativas aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia, na avaliação e na temporalidade. As adequações curriculares também podem ser realizadas por níveis, o primeiro é no âmbito do projeto pedagógico, o segundo no currículo desenvolvido na sala de aula e o terceiro no nível individual. O processo de adequação para

ocorrer de maneira devida, atender às necessidades e particularidades dos alunos com deficiência, precisa ser baseado na observação e no diagnóstico do professor do ensino regular. (MEC\SEESP, 2003, p.40).

O aluno com deficiência na sala regular apresenta dificuldade tanto na aprendizagem quanto no convívio social, por isso precisa de um mediador neste processo, para que, possa ser desenvolvido tanto no âmbito pessoal quanto no social. No pessoal, o mediador (professor) colaborará de maneira individualizada com o aluno, perceberá suas facilidades e dificuldades, intervirá para que este aluno possa aprender em seu tempo e da sua maneira. No social, o mediador facilitará a interação deste aluno com os demais, e a sua participação na discussão em grupo” [...] Por isso, a mediação ou cooperação mais individualizada se mostra mais eficaz(...), pois se constitui num trabalho que “respeita” seu tempo de aprender e responder às demandas do contexto. Pimentel (2007, p. 155 *apud* PIMENTEL, 2013, p. 46).

Vale ressaltar que a adaptação curricular não é apenas função do professor mas pode ser também realizada pelo aluno, chamada de “processo de autorregulação da aprendizagem”, que visa a independência intelectual do aluno com deficiência. PIMENTEL (2013, p.48).

A sala de recurso multifuncional por sua vez, colabora de maneira positiva no processo ensino aprendizagem do aluno com deficiência. Este aluno após passar pela avaliação do professor do ensino regular e pelo professor especialista, caso ele precise do suporte da sala de recurso, o mesmo será encaminhado no contra turno do ensino regular, ele assim obterá duas matrículas, uma em cada modalidade de ensino, em linhas gerais uma modalidade não substituirá outra. De acordo com a necessidade do aluno e a avaliação dos profissionais responsáveis ele somente no ensino regular tenha suas necessidades atendidas ele permanecerá somente nesta modalidade. Se na avaliação percebe-se que ele precisará de um apoio pedagógico especializado, ele será direcionado a sala de recurso multifuncional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno com deficiência só tem o seu direito à educação respeitado quando tem acesso as duas modalidades de ensino tanto na sala regular quanto na sala de recurso. Estas modalidades são indispensáveis para que o discente com deficiência possa de fato exercer a sua cidadania.

As duas modalidades de ensino têm o seu planejamento específico, apesar de que em algumas situações os familiares do aluno com deficiência e até mesmo a comunidade escolar por desconhecerem o funcionamento destas modalidades transferem a total responsabilidade da aprendizagem deste aluno às atividades desenvolvidas na sala de recurso. Infelizmente, isto é um equívoco recorrente, que pode se tornar um dos motivos que dificultam a parceria entre as duas modalidades de ensino e pode frustrar as expectativas que a família depositaram na presença do seu filho no espaço escolar.

Pensa-se, em algumas situações que ao professor do ensino regular cabe somente manter o aluno na sala de aula, viabilizando sua socialização e transferindo a aprendizagem do aluno com deficiência ao professor do AEE. De fato, de acordo com as legislações e as leis que se referem a Educação Especial cabe ao professor do ensino regular a adaptação do conteúdo, dos recursos que favorecem a aprendizagem do aluno com deficiência, a orientação dos demais e o diálogo do mesmo com o profissional do AEE.

Por sua vez, cabe ao profissional do AEE ter a habilitação em Educação Especial, dialogar sobre a acessibilidade e inclusão do aluno com a gestão e toda a comunidade escolar para que todos tenham o conhecimento do papel desempenhado por eles e suas

responsabilidades. Quando há o desconhecimento do papel e da responsabilidade das duas modalidades de ensino, abre-se espaço para cobranças desnecessárias e atribuições de ofícios que não correspondem a função de ambos. Quando cada professor das duas modalidades de ensino tem propriedade do conhecimento de suas funções elimina-se logo, uma barreira e isto só tem a acrescentar no desenvolvimento do aluno.

Pode ocorrer alguns casos que são encaminhados para a sala de recurso alunos dispersos, agitados, com rendimento baixo e sem diagnóstico que ateste alguma deficiência que esteja dentro do público alvo atendido no AEE, como se esta fosse uma sala de reforço. Como já se viu, cabe ao AEE a orientação, a complementação ou suplementação de acordo com a deficiência do aluno.

Não se pode deixar de abordar a importância da questão financeira no processo de inclusão escolar, uma escola adaptada, acessível aos tipos de deficiências, recursos que colaboram com a aprendizagem do aluno, com a formação continuada dos professores, orientações dos demais funcionários da escola e outras ações dependem deste suporte financeiro cedido pelos órgãos competentes.

A família facilitará na elaboração do relatório do aluno quando repassa as informações e diagnóstico de outros especialistas que o acompanham, tais informações são necessárias para se elaborar o relatório individual. É de suma importância a família no processo de aprendizagem, pois se a família não colaborar com a permanência deste na escola e no acesso a outros profissionais da área médica dificultará no acompanhamento adequado do discente.

Somente oferecer as duas modalidades de ensino no espaço escolar não garante a inclusão e o alcance dos outros objetivos almejados pela escola e pela Educação Especial. Se não houver a colaboração da família, da gestão e da comunidade escolar através do diálogo, da discussão, do acompanhamento do aluno com deficiência e a parceria efetiva e não somente aparente entre os professores das duas modalidades, a formação continuada dos profissionais envolvidos e da comunidade escolar não se poderá afirmar que haverá a inclusão e o desenvolvimento deste aluno com deficiência.

Portanto, o profissional mais próximo dos alunos com deficiência são os professores da sala regular e o da sala de recurso estes são fundamentais na avaliação da aprendizagem do aluno por isso devem partilhar as informações sobre o desempenho dos mesmos nas suas respectivas modalidades, desta forma, dará um retorno da real situação do discente para que os pais possam apresentá-las aos outros profissionais da área médica. Estes profissionais, a família e a comunidade escolar só irão compreender e atender as necessidades dos alunos com deficiência quando a parceria entre as duas modalidades de ensino for efetiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva:** garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**\coordenação geral: Maria Salete Fabio Aranha. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br\seesp\2003.arquivos\pdf>. Acesso em: 4 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007-salas.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC\SEESP. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. \Secretaria de Educação Especial-Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 72p.

DANTAS, Liliane Moreira; COSTA, Lidsay Loureiro da. **A relação entre as práticas pedagógicas do AEE e a sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte\CE**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revista/Cintedi/trabalhos>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.

GIL, Drislany da Silva; NEGREIROS, Rivani Lopes. **A inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino**. Disponível em: <http://www.unipacto.com.br/revista2/arquivos-pdf-revista/revista2015/3.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado com aluno com deficiência intelectual**/ Adriana Leite Lima Verde, Jean-Robert Poulm, Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza; Universidade Federal do Ceará, 2010].

MALACRIDA, Patrícia de Freitas; MOREIRA, Laura Ceretta. **Ações\Adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas**. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR. Disponível: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais>. Acesso em: 7 fev. 2017.

MOREIRA, Camila. Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil. Disponível em: <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>. Acesso em: 28 abr. 2017.

NAZAR, Rosa Maria Gasparini. **Os caminhos para a inclusão no ensino regular e a importância de conviver com a diversidade**. Disponível em: <http://universidadebrasil.edu.br/portal/os-caminhos-para-a-inclusao-no-ensino-regular-e-a-importancia-de-conviver-com-a-diversidade>. Acesso em: 7 fev. 2017.

PIMENTEL, Susana Couto. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?** Disponível: [http://periodicos.ufpel.edu.br/ViewFile\(2013\)](http://periodicos.ufpel.edu.br/ViewFile(2013)). Acesso em: 11 fev. 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na Perspectiva da inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério de educação. Secretaria de educação Especial: Fortaleza universidade federal do Ceará, 2010

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor.** São Paulo: Paulinas, 2015.

RESOLUÇÃO 291 de 12 de outubro de 2002: Disponível em: <http://www.cge.ma.gov.br/2002/12/12Pagina370.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos o século XXI.** Revista Inclusão. Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005.

SANTI, Ana Paula. Atendimento Educacional especializado: Sala de Recursos Multifuncional. 01/04/2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/aeescolaanitagaribaldi/ae-e-sala-de-recursos-multifuncional>. Acesso em: 28 abr. 2017.

XAVIER, Amanda Vanessa de Oliveira. **A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.** Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusão-da-pessoa-com-deficiência-na-escola-regular>. Acesso em: 28 fev. 2017.

TRABALHO INFANTIL COMO PRODUTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL:
análise da realidade de crianças e adolescentes “trabalhadoras” nas feiras livres
de São Luís- MA3

CHILD LABOR AS A PRODUCT OF SOCIAL VULNERABILITY:
analysis of the reality of “working” children and adolescents in open markets
of São Luís-MA

Fernanda Kátia Silva de Sousa*
Keila Fernanda Sanches*
Gisele de Fatima Cardoso Nunes**

RESUMO

O artigo apresenta como objetivo analisar o problema da exploração do trabalho infantil mediante as formas relacionadas ao trabalho informal nas feiras dos bairros do João Paulo, Cidade Operária e Cohab em São Luís – MA. Em seguida, averigua o perfil das crianças no âmbito das férias livres através de técnica de observação e entrevista, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo para fundamentação desta produção acadêmica. Contextualiza a prática do trabalho infantil como forma de reconhecimento da problemática levantada. Ao final expõe a análise realizada através desta pesquisa tendo em vista ser campo de atuação profissional do Assistente social. Assim, após levantamentos, estudos e experimentação de campo, constatou-se a existência de atividades relacionadas ao trabalho infantil, sendo este apresentado em diversas formas e espaços, como: trabalho doméstico, nas ruas, em atividades rurais. Assim, como vendas de produtos coletivos, nos sinais, enfim, todas estas formas sendo prejudicial para as crianças e adolescentes. Logo, se faz necessário à união entre a sociedade civil, a família, escola e poder público para minimizar ou eliminar o trabalho infantil.

Palavras-chave: Trabalho Infantil. Feiras Livres de São Luís. Proteção. Criança.

ABSTRACT

The article aims to analyze the problem of the exploitation of child labor through the forms related to informal work at the fairs in the neighborhoods of João Paulo, Cidade Operária and Cohab in São Luís - MA. Then, it investigates the profile of children in the context of free vacations through observation and interviewing technique, using bibliographic research and field research as a methodology to support this academic production. Contextualizes the practice of child labor as a way of recognizing the issues raised. At the end, it exposes the analysis carried out through this research in order to be a field of professional activity for the Social Worker. Thus, after surveys, studies and field experimentation, it was found that there are activities related to child labor, which are presented in various forms and spaces, such as: domestic work, on the streets, in rural activities. Thus, as sales of collective products, in the signs, in short, all these forms being harmful to children and adolescents. Therefore, it is necessary to unite civil society, family, school and public authorities to minimize or eliminate child labor.

Keywords: Child labor. São Luís Free Fairs. Protection. Kid.

* Bacharel em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: fernandakatya@yahoo.com.br

* Bacharel em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: fsanchinhass@hotmail.com

** Assistente Social, Profa. Esp. no Curso de Serviço Social pelo Instituto e Ensino Superior Franciscano (IESF). E-mail: gisanunes06@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Toda esta pesquisa e posterior análise desta temática nos traz à memória marcas de pressupostos, que historicamente demarcam a exploração do trabalho infantil, e muitos abusos cometidos contra a criança e adolescente, que constata-se em meio a esta sociedade “dita evoluída”.

Assim, no sentido de nos levar as fontes que esclareçam o surgimento, do trabalho infantil, Veet Vivarta (2003, p. 14), afirma que “há referências, inclusive na Bíblia à exploração de crianças escravas, e repulsa que isso causava já naquela época. Os abusos, no entanto, persistem até hoje”.

Verifica-se que os números que minutam a exploração de crianças só têm aumentado, apesar de muitos mecanismos que dispõe sobre a proteção e direitos da criança e adolescentes, como também, a existência de inúmeros programas sociais.

Através deste artigo buscou-se desenvolver uma análise sobre as condições e relações inerentes ao trabalho informal dos feirantes com a presença de crianças submetidas às atividades trabalhistas, semelhantes ao trabalho e exploração infantil, no que pese nas feiras situadas no bairro do João Paulo, Cidade Operária e Cohab, da cidade de São Luís-MA, como expressão da questão social.

Abordaremos com isto, o contexto histórico do trabalho infantil no Brasil, trazendo à tona as ações de enfrentamento ao trabalho infantil, como também, alguns dos instrumentos e agentes de proteção, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Conselho Tutelar, entre outros, e, sobretudo, a identificação dos principais desafios enfrentados por “crianças trabalhadoras”, visto, estarem sujeitas a todo tipo de exploração. Levou-nos também, a compreendermos assim, a dinâmica da construção do espaço das feiras livres de São Luís-MA, e das condições de trabalho a que são submetidas diariamente, podendo ser verificados prejuízos à sua formação, à sua proteção e segurança como prevê o art. 3º do ECA.

O estudo baseou-se metodologicamente em levantamento de informações, análise de material bibliográfico, e posteriormente, pesquisa de campo e observação, além de pesquisa quantitativa, de forma descritiva e exploratória. Enquanto técnicas de coleta de dados, utilizamos para a obtenção de aspectos da realidade instrumentais como entrevistas com perguntas semiestruturadas, que nos permitiram compreender a dinâmica das feiras em estudo, as condições de trabalho e as dificuldades encontradas pelos feirantes, e nosso objeto principal, identificar a presença de crianças desenvolvendo atividades de trabalho nos espaços das feiras livres acima citadas, mais de maneira bem flexível e dialogada, trazendo à reflexão dos envolvidos nesta situação. Assim, com a finalidade de estudar e analisar esta realidade, muitas vezes mascaradas, que nos debruçamos nesta temática, visto ser campo de ação e intervenção do Serviço Social, onde através de arcabouço teórico buscou-se fundamentos baseados também, nos estudos de Kassof (2007); Marchi (2013), Martinelli (2011); José Paulo Neto (2001); Santos (2002) e Yamamoto (2012), Montañó (2002), Sento-Sé, Ramos; Minharro (2003), entre outros, e de forma esclarecedora e científica buscam atuar para o enfrentamento do trabalho infantil, sendo esta problemática uma das expressões da questão social.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil são identificadas variáveis formas do trabalho infantil. Essa atividade laboral não está presente apenas na atualidade contemporânea, vindo desde os primórdios da formação sócio histórica do país, que apesar de muitas lutas ao longo da história e através de

diversos dispositivos jurídicos criados para a proteção desses indivíduos, ainda não conseguiu ser superada, ou erradicada devido sua relação intrínseca com os altos níveis de pobreza que a assola a sociedade.

O trabalho infantil no Brasil surgiu desde o seu descobrimento, tendo na exploração da força de trabalho de crianças trazidas nas grandes navegações portuguesas, as quais vinham na condição de “trabalhadores”, sendo submetidas às todas as formas perigosas de trabalho, muitas vezes com o conhecimento da família, que via nesta alternativa uma maneira de diminuir os gastos familiares, além de receberem pagamento por este ato, colocando-as em total vulnerabilidade, e a mercê de todas as formas de abusos e maus tratos.

Nesta perspectiva, Ramos (1999, p. 19) nos afirma que muitas crianças “[...] estiveram presentes, em especial na condição de trabalhadores”. Estas crianças eram chamadas de grumetes e pajens¹, expostas a todo tipo de exploração, além de cuidarem da limpeza do navio, dos serviços domésticos, ainda sofriam abusos sexuais.

O que se confirma nos estudos de Sento-Sé (2001, p. 62) sobre exploração infantil que se estima que a frota de Cabral era formada por Crianças que “[...] trabalham como gente grande, ou melhor, como escravos. Limpam o convés, fazem faxina nos porões e remendam velas”.

A colonização portuguesa trouxe para o Brasil a violência e exploração das crianças que foi concretizada pela naturalização do trabalho infantil, enfatizando a desvalorização infantil que marcou a história brasileira sob o viés de exclusão e exploração permanecendo até os dias atuais. O que nos permite traçar um paralelo com o modelo escravista brasileiro, onde se observava crianças realizando todos os tipos de trabalho equiparado aos trabalhadores adultos, não diferentes do que tem sido registrado atualmente.

Já segundo Marcílio (1999), no século XIX, a criança brasileira continuou marcada pelo estigma da escravidão e neste período, no Brasil, as pessoas começavam a trabalhar a partir do momento que tivessem capacidade física. Vale ressaltar, que muitas dessas crianças eram separadas dos seus pais desde muito pequenos e vendidos para outros senhores, perpetuando o modelo explorador. Somente após a abolição da escravidão seriam dados os primeiros passos em direção à questão do trabalho infantil.

Ressalta-se que neste período a Igreja Católica era a favor da escravidão dos negros, os quais eram considerados sem alma, ao mesmo tempo se opunha a escravidão indígena devido a sua facilidade de catequização, o que elevou o índice de exploração de negros os quais eram utilizados para todos os tipos de atividade trabalhista, e estas sem nenhum critério utilizavam a mão de obra infantil por considerar ser de baixo custo e não terem observância da lei, visando apenas o lucro. Este apontamento se confirma através de estudo de Oliva a qual enfatiza que

[...] no período da escravidão, onde muitos negros e índios foram escravizados, muitos deles trabalhavam nas lavouras e também em minas de ouro. Interessante que a Igreja Católica opunha-se à escravidão indígena, mas era conivente com a escravidão negra. Quanto ao período de escravidão tratando especificamente das crianças e adolescentes. (OLIVA, 2006, p. 60).

Nesta mesma percepção Minharro também trata sobre o trabalho de crianças, que corrobora para esta análise histórica do trabalho infantil, onde enfatiza que

[...] aos quatro anos de idade os escravos desempenhavam tarefas domésticas leves nas fazendas, aos oito anos poderiam pastorear gado; as meninas aos onze anos costuravam e, aos quatorze anos, tanto os meninos quanto as meninas, já laboravam como adulto. (MINHARRO, 2003, p. 22).

¹ Os grumetes, em geral crianças entre nove e dezesseis anos, embarcados compulsoriamente e obrigados a migrar rumo às colônias, onde a maioria sofriam constantemente maus tratos e abusos sexuais por parte dos marinheiros e oficiais.

Tal assertiva confirma que grande parte das crianças era ensinada para o trabalho sem nenhum critério que resguardasse a sua condição vulnerável por sua condição de criança. Essa exploração desumana equipara-se à opressão de escravos negros, como também a utilização de mão de obra infantil, levando este quadro de exploração no Brasil por mais de três séculos, sem qualquer tipo de proteção a estas crianças. Somente em 1888 quando a escravidão foi abolida do Brasil, iniciaram-se passos para mudar a situação de exploração do trabalho infantil.

No entanto, apesar de já serem considerados trabalhadores livres não tinham condições de manter-se, não tinham trabalho, não podiam prover os sustentos dos filhos, desta forma, as crianças iam para rua pedir esmolas. De acordo com Perez (2008, p.40) “iniciava-se aí o processo de marginalização das crianças pobres, ainda presente em nossa sociedade”.

Sobretudo, com a ocorrência deste fenômeno o governo viu-se obrigado a tomar medidas de erradicação da marginalização, deixando de lado a questão do trabalho e preocupando-se com delinquência infantil, o que ocasionou ainda mais a exploração da mão de obras de crianças, como forma de minimizar o problema da criminalidade. Levando com isto, em 1891, a promulgação da primeira Lei brasileira que tratava da temática do trabalho infantil sob o Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891, normatizando o trabalho de crianças e adolescentes nas fábricas. Esta lei proibiu trabalho de crianças menores de 12 anos, com exceção nos casos de aprendiz, e nas fábricas de tecidos para menores de 08 anos de idade.

Desta forma, ao apontar o projeto de lei que regulava o trabalho infantil, Minharro (2003, p. 24) enfatiza que depois, houve a primeira tentativa parlamentar, com o Projeto n. 4-A, de 1912, que deveria regular o trabalho industrial. “Nele se proibia o trabalho de menores de 10 anos e se limitava o tempo de trabalho, dos 10 aos 15 anos, a 6 horas diárias”.

Assim se confirma a necessidade de regulamentação do projeto em 1927, pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de Outubro de 1927, sendo primeiro Código de Menores brasileiro, conhecido como Código de Mello Matos, que versava sobre o trabalho das crianças e adolescentes. Porém, devido o contínuo processo de desenvolvimento do País, observa-se que mesmo durante a industrialização brasileira, e com a inserção de alguns Códigos de Proteção à criança, ainda constavam muitos registros de casos de trabalho infantil irregulares.

Segundo Moura (1999, p.259) faz referência ao trabalho infantil no início da primeira experiência de industrialização no Brasil, enfatiza que “[...] crianças trabalhando nas Fábricas, acarretava uma infinidade de sequelas físicas irreversíveis”.

Vale ressaltar que o modelo de exploração infantil nas fábricas brasileiras seguia o mesmo modelo utilizado na Inglaterra, com péssimas condições de trabalho, longa jornada, crianças analfabetas e mal alimentadas, além de constantes mutilações devido a acidentes de trabalho. Contudo, com a revogação do Código de Menores em 1979, por meio do Decreto nº 6.697, quase nada foi alterado com relação ao decreto anterior.

Esta situação fez prosseguir o fluxo da situação de regularização das crianças como “trabalhadores”, entretanto, em relação a importância da regulação do trabalho infantil, da legislação brasileira, foi a Consolidação das Leis Trabalhista (CLT) de 1943, onde é importante conhecermos as mudanças, visto que representou passos para regular e minimizar a situação vivenciada por crianças nesta situação de vulnerabilidade e exploração.

Podemos observar após a provação da CLT, com o Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943, especificamente no

Art. 403. É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000).

Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários

e locais que não permitam a frequência à escola. (Redação dada pela Lei nº 10.097, de 2000). (BRASIL, Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943).

Contudo, os fundamentos a proteção integral das crianças e ao adolescente foi consolidada somente na Constituição Federal de 1988, priorizando a educação em detrimento do trabalho. Tal legislação nos leva a perceber que este fenômeno social que se apresenta na exploração do trabalho infantil está relacionado à necessidade da sobrevivência das famílias, onde crianças são submetidas e inseridas em atividade laboral, com consentimento dos seus pais, como forma de ajudar na renda familiar, devido à falta de respostas do poder público, em minimamente oferecer condições para sobrevivência, o que contribui com o aumento dos índices da questão social e suas expressões, como a vulnerabilidade social que vivem.

Destaca-se que no Brasil, até a década de 1980, a população iniciava a vida laboral precocemente, e que tinha a válvula impulsionada pela pobreza. Quanto menor a renda da família, a escolaridade, a referência da unidade familiar, maior era a possibilidade do ingresso precoce no mundo do trabalho, pois fazia parte de uma concordância na sociedade brasileira em torno do entendimento do trabalho para crianças e adolescentes de forma positiva, pois contribuía para movimentar a renda familiar. É sabido que essa concepção ainda persiste em muitos setores da sociedade, principalmente nas camadas de poder, que viam os filhos de trabalhadores, e muito destes desempregados, ou com salários desvalorizados, como potencialmente delinquentes.

A situação de trabalho infantil levou o Estado brasileiro a constituir políticas de caráter moralizador que valorizava o trabalho sendo este essencial para cidadania, legitimando com isto, que crianças deveriam aproveitar o tempo de forma útil, ensinando-lhe, sobretudo, uma profissão e o valor do trabalho, que nos leva a refletir sobre os mitos do trabalho na concepção de que melhor trabalhar que vagabundar; ou roubar. Assim, em resposta contrária a essa situação, foram criadas leis que priorizam os direitos da criança e do adolescente como seres humanos em fase de desenvolvimento. Desta forma, com a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, e posteriormente, com a elaboração do ECA, deu-se discussões para prover condições para proteger crianças e adolescentes da exploração e vulnerabilidade social.

Entretanto, com o olhar mais atento, e com instrumentais que pudessem balizar esta luta de combate à exploração infantil, iniciou-se na década de 1990, a preocupação de analisar o tema do trabalho infantil, sendo um dos produtos ou resultados da situação de vulnerabilidade social, passando também, a ocupar lugar de destaque na agenda nacional, sendo abordado de maneira mais crítica pelos mecanismos e instituições de proteção social, assim, como pela mídia nacional elevando a possibilidade de discussão e análise da problemática.

2.1 Ações de Enfrentamento ao Trabalho Infantil no Brasil

Faz-se necessário frisarmos que, no estado brasileiro, há inúmeros instrumentos que balizam ações de enfrentamento ao trabalho infantil, assim, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considera

[...] criança enquanto sujeito de direito àquela menor de 12 anos incompletos, e adolescentes, de 12 a 18 incompletos, os quais estão sobre a proteção do Estado. Assim, qualquer indivíduo encontrado em atividade laboral dentro dessa faixa etária, será considerado como criança em situação de exploração, tendo seus direitos violados. (BRASIL, 1990, p.11).

Pode-se, diante destas prerrogativas, de direito da criança, observar inicialmente nos estudos de Delgado (2008, p.832), a preocupação quando aborda a “[...] diminuição da jornada de trabalho para doze horas diárias para os menores de dezesseis anos, proibindo o trabalho para os menores de nove anos, além do trabalho de menores em minas”, dando passos importantíssimos à luta pela garantia e proteção aos direitos da criança e do adolescente.

Desta forma, enfatiza-se como um dos principais instrumentos de proteção contra abusos de todo tipo cometido contra crianças e adolescente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegura em seu Artigo 227 às crianças e aos adolescentes o direito à vida, à educação, à alimentação, à profissão, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência famílias e comunitária, resguardando-as de todas as formas de exploração e violência, o que seguirá disposto no decorrer desta pesquisa científica.

Nesta abordagem Barbosa (2011) cita o texto da atual Carta Magna que é resultado dos anseios históricos do momento da redemocratização, abarcando um grande pluralismo político e ideológico dos atores que participaram desse processo, a fim de construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Neste mesmo enfoque trata-se da criança e do adolescente na Constituição de 1988, observando os instrumentos de proteção que rezam direitos fundamentais para que estas vivam com dignidade. Saliencia-se que, no texto constitucional brasileiro, a proteção deve ser assegurada a todas as crianças e adolescentes, e não apenas às que estivessem em situação de risco, à margem da sociedade, como disciplinavam outros dispositivos, como os Códigos de Menores. Já na visão de Martins (2012, p. 38) a “Constituição de 1988 entende todas as crianças como sujeitos de direitos, seres humanos em desenvolvimento”.

Assim, buscou-se privilegiar a educação profissional sendo forma de preparação para um trabalho, vislumbrando estimular o acúmulo de conhecimento e garante vida digna aos jovens trabalhadores. Retirando da escala de “exploração do trabalho infantil”, existindo de maneira mais velada, como inúmeros programas e projetos que inserem crianças e adolescentes em “trabalho aprendiz”, como forma de minimizar a desigualdade social.

Daí soma-se, internacionalmente, uma série de normas protetivas ao trabalho de criança e do adolescente que influenciam as práticas e leis dentro do ordenamento jurídico brasileiro, como as Convenções, Recomendações da OIT, Declarações dos Direitos da Criança etc. que se relacionam com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Consolidação das Leis do Trabalho (MARTINS, 2009, p. 27), o que reforça esta demanda investigativa para garantir a proteção dos direitos das crianças, nos alertando a termos um olhar sensível à situação de exploração do trabalho infantil.

Enfatiza-se que o Ministério do Trabalho (MTB), através da Portaria nº 952 de 8 de julho de 2003, instituiu a Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), esta coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com participação quadripartite, que visa implementar a aplicação das disposições das Convenções nºs 138 e 182 da OIT. Possui ainda, como uma de suas principais atribuições, o acompanhamento da execução do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, por ela elaborado em 2003.

A CONAETI, assim, como demais instituições, Ministérios, e agências de combate à exploração infantil, trazem suas proposições de combater esta situação, que apesar de tantos instrumentos e dispositivos ainda apresentam dados crescentes. Desta forma, baseado em diagnóstico situacional de crianças e adolescentes na condição de vulnerabilidade, especificamente exposta ao trabalho forçado e exploração em todas suas formas, viu-se a necessidade de construção de um organismo composto por representantes do poder público, empregadores, trabalhadores, sociedade civil organizada e organismos internacionais para lutar contra violência imputada as crianças e adolescentes, os quais devem ser protegidos e amparados veementemente por todos.

Interessante mencionar que a comissão CONAETI tem como objetivo implementar as disposições das Convenções nº 138 e 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), bem como

[...] a elaboração e acompanhamento da execução do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. No âmbito da CONAETI, foi criada a Subcomissão de Erradicação do Trabalho Infantil, responsável pela revisão dos Planos Nacionais de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhadores anteriores. (CONAETI, 2002, p. 6).

Como meio de combate ao trabalho infantil, foi elaborado o III Plano (2019-2022), apresentado como resultado do trabalho da Subcomissão, da CONAETI, onde o Plano tem como finalidade coordenar as intervenções e diretrizes para as ações direcionadas à prevenção e eliminação do trabalho infantil e à proteção ao adolescente trabalhador, sendo imprescindível percebermos a existência e a dinâmica de ações instrumentalizadas em prol desta temática para tornar nossa pesquisa mais fundamentada.

Ressalta-se que este III Plano é um instrumento fundamental para atender ao compromisso assumido pelo Brasil de eliminar todas as formas de trabalho infantil até 2025, tal como dispõe a meta 8.71, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e que a possibilidade de realização das metas propostas, se deve a políticas e ações que preconizam a transversalidade e a intersetorialidade, que buscam criar condições para retirar crianças e adolescentes do trabalho infantil, garantindo assim, os direitos inerentes à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento.

3 O TRABALHO INFANTIL COMO PRODUTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Para compreensão desta temática faz-se necessário conceituarmos o trabalho infantil, e suas consequências balizadoras para a questão social, segundo os autores de competência nesta linha de estudo, como: Kassof (2007); Marchi (2013), Martinelli (2011); José Paulo Neto (2001); Santos (2002) e Iamamoto (2012), Montañó (2002), entre outros os quais representaram fonte de pesquisa para este trabalho acadêmico, para assim, evidenciarmos o objeto desta pesquisa.

Nos estudos de Kassouf (2007), nos diz que não se devemos adotar uma única definição de trabalho infantil, visto ter uma ampla discussão sobre o assunto, e também, comparação internacional de estudos. Além disso, a própria definição e entendimento de criança e da temática, variam entre países. Contudo, no Brasil, o trabalho infantil é aquele desempenhado por crianças ou adolescentes abaixo de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Tendo para tanto recursos, leis, conversões, como é o caso da Convenção n. 138 da OIT, onde no Brasil segue uma política nacional que garante a abolição do trabalho infantil, determinando o pleno desenvolvimento físico e mental de crianças e adolescentes (Melo; César, 2016).

Ainda fundamentado nos delineamentos de Kassouf (2007, p.89), o qual aborda que o Trabalho infantil é “[...] atividade que gera benefícios imediatos na forma de renda, mas também gera custos por não estudar e/ou por reduzir o tempo de lazer”. Nesta mesma linha de raciocínio, nos deparamos com a visão de Marchi (2013, p.251) onde enfatiza o Trabalho Infantil é “[...] “é um fenômeno homogêneo e marcado necessariamente como negativo, onde as famílias surgem como corresponsáveis pelo problema”.

Enfatiza-se então, que o trabalho infantil é a utilização da mão de obra infantil (crianças) com intuito de exploração devido sua condição mais vulnerável, e que consequentemente, traz malefícios irreparáveis para o seu desenvolvimento físico, biológico, educacional, emocional e social. Este fenômeno da exploração infantil se remodela nos dias atuais, agora com novas configurações, o que reforça os ranços históricos.

Pode-se constatar através da pesquisa de dados estatísticos com índices crescentes, onde no Brasil, em 2007, o qual teve cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e de 17 anos, que estavam desenvolvendo atividades trabalhistas (PNAD, 2008), que comprova exatamente a não erradicação do trabalho infantil.

Esta situação de vulnerabilidade social tem intrínseca relação com o trabalho infantil, o que ocasiona diversas expressões da questão social, onde percebe-se que as crianças, as quais deveriam ser protegidas são alvo desta exploração capitalista desumana. Vale enfatizar na visão de Castel “[...] que essa precarização do trabalho permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem, no final do percurso, o desemprego e a desfiliação [...]” (CASTEL, 1998, p. 516).

Diante dessa realidade, pode-se constatar o agravamento de velhos e novos problemas à questão social, assim formando uma população infanto-juvenil “trabalhadora” representando mão de obra barata, gerando para o capital mais lucro, em contrapartida produzindo relação intrínseca entre pobreza, exclusão e o trabalho explorado de crianças e adolescentes, tendo no trabalho infantil mais uma forma de lucro em detrimento da classe mais pobre.

Tal situação nos leva a compreender os traços da questão social configurada no trabalho infantil, trazendo juntamente suas expressões sociais como pauperismo, exploração da classe trabalhadora, não eximindo as crianças deste processo de exploração, e demais formas de desigualdade social produzida pela ganância dos detentores do poder e do dinheiro. Também nos leva refletir sobre a situação de exploração de crianças, onde a pobreza é naturalizada, e as sequelas causadas não tinha a devida observância da Lei, nem havia espaço para mobilidade social, visto ser uma ordem estabelecida pelo poder capitalista explorador.

De acordo com Marx (1985, p.151) “[...] processo simples do trabalho, não basta de modo algum, para o processo de produção capitalista”. Onde, do ponto de vista de Marxista o trabalho aqui não é valorizado pelo seu prisma social, mas a partir do valor que ele produz para o capitalismo.

Assim, temos o trabalho infantil como expressão e resultado desse modo de produção e exploração dos menos favorecidos, onde a máxima dos que “nascem para o poder e outros para servir”. Portanto, a exploração infantil e a relação contraditória com trabalho levam a visualizarmos que os produtos das desigualdades se apresentam nas mais variadas formas, como: desemprego, analfabetismo, todos os tipos de violência, favelização, fome, pauperismo, miséria, abandono de crianças nas ruas, trabalho degradante.

Com isto, também surgiram novas modalidades de “trabalho” criadas pelas condições de exploração do capital, dentre estas: catadores de papel, vendedores em semáforos, crianças vigiando carros ou desenvolvendo outras atividades subalternas, por tornarem-se provedoras da renda familiar, às vezes submetidas a situações de constrangimento social e moral, inclusive a inserção de crianças em modalidades trabalhistas irregulares, e com alto índice de violência conferido a este sistema explorador.

Assim, numa perspectiva capitalista exploradora são considerados ‘escravos modernos’, que não sabem o que é usufruir das benesses do seu trabalho, ou simplesmente de serem crianças apenas. Que de certa maneira, nos faz olhar de maneira crítica o grau de vulnerabilidade social, onde se encontram inúmeras crianças e adolescentes “trabalhadoras”.

Entretanto, perceber criticamente os fatores de risco, que comumente estão expostos, além da fragilidade econômica e social as quais as leva a condição de vulnerável, e a

todo tipo de exploração, onde está vulnerabilidade social é a condição de risco no qual este sujeito vivem, pois estas crianças que são inseridas nessas relações sociais movimentam a sociedade, mais que as leva a sofrer inúmeros abusos com as estruturas sociais oferecidas.

Já de acordo com Yamamoto (2007, p. 39) “Cerca de 30% da população economicamente ativa do mundo está desempregada, cresce o desemprego dos adultos e aumenta, contraditoriamente, o emprego infantil”, o que faz este fenômeno afetar a vida das “crianças trabalhadores” de várias maneiras como: social, psicológica, biológico e cultural.

A vulnerabilidade social infantil forma-se a partir do momento em que as crianças são expostas aos abusos e violações, principalmente quando não há garantia dos seus direitos, mesmo estes estabelecidos em Leis.

As desigualdades sociais existentes dentro da sociedade brasileira tornaram-se ineficientes na explicação da situação de risco em que vivem as crianças e adolescentes no Brasil, nisto busca-se a compreensão para essa questão nos fenômenos da vulnerabilidade social. Então, estas “crianças trabalhadoras” que se encontram vulneráveis têm sua vivência fundamenta na extrema pobreza e exclusão social, falta de acesso à educação, saúde, lazer, alimentação, ou seja, não tem os mínimos sociais necessários para sua sobrevivência, ocasionando a exploração do trabalho infantil.

Diante disto, o estado de vulnerabilidade que afeta as crianças e adolescentes brasileiras, refleti diretamente na sua qualidade de vida enquanto cidadãos, dentre os quais existem fatores que determinam o grau de maior e menor vulnerabilidade, seja individual ou coletiva, dos quais podemos destacar: alcoolismo na família, briga entre casais, violência física, abusos sexuais, segregação socioespacial, precarização nas ofertas de serviço público, e de instituições, localização da residência próximo a pontos de drogas. Esses fatores são principais formas de violação dos direitos das crianças, ocasionando o trabalho infantil.

De modo geral, a vulnerabilidade das crianças e adolescentes, apresenta-se na manifestação da violência em suas vicissitudes, contextualizada no ambiente familiar e escolar, pois a falta de uma educação de qualidade, e o alto índice de desemprego, determina a inserção precoce de crianças no mercado de trabalho.

4 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS FEIRAS LIVRES EM SÃO LUÍS-MA

As feiras representam a cultura da comunidade local, e suas representações são feitas através da comercialização de frutas, verduras, comidas típicas de cada região onde estão instaladas. Para os habitantes locais, trata-se de costumes cotidianos, de um espaço de venda de produtos que são necessários a sobrevivência tanto dos feirantes como dos clientes que vão à busca de mercadorias que fazem parte da alimentação diária.

Os modelos de feiras existentes no Brasil, especificamente do Nordeste, são reproduzidas conforme referência cultural da localidade. Logo, de acordo com Maia (2000, p. 290) enfatiza que “[...] a feira, por mais diversificada que possa ser o seu significado, é local de abastecimento, mas também de reunião, de encontro, e a sua periodicidade pode ser semanal, mensal ou anual, dependendo do tipo de feira”.

Portanto, as feiras resistem até a contemporaneidade, tendo em vista, seu caráter popular e cultural como expressão de identidade de cada região. Assim concorda-se com (SATO, 2007, p.4), quando diz que “Feira significa festa”, e “festa expressa manifestação cultural [...]”. Porém, sabe-se que atualmente assume aspecto e objetividade bem diferente, tendo em vista o objetivo econômico das famílias que sobrevivem deste ramo. A Feira é também entendida como lugar de grande diversidade material e cultural da sociedade.

Vale lembrar, que as Feiras Livres corresponderem como modalidades históricas do comércio, e traz em sua bagagem inúmeras relações sociais, econômicas e culturais, capazes de promoverem e transformarem a estrutura e dinâmica do espaço urbano. E como agência de comércio e/ou espaços mercantis as feiras representam grande importância para o desenvolvimento econômico da Cidade de São Luís, capital do Maranhão, onde se fixaram fazendo parte da estrutura tradicional da capital, da qual podemos destacar Cidade Operária, João Paulo e Cohab, tornando-se assim, uma espécie de comércio de grande especificidades e que permeiam as histórias de sua gente.

Podemos inicialmente abordar a história sobre as feiras da Cidade Operária, João Paulo, Cohab, tendo fundamentação na História dos bairros de São Luís, abordado no artigo da autora e jornalista Edvânia Kátia (2010). Assim, a feira da Cidade Operária teve início em 1989, situada na Avenida Este e Oeste, onde se encontram dezenas de ambulantes, que movimentam a economia local, por ser um espaço a céu aberto, sendo montada no meio da rua onde são vendidos frutas, legumes, pescados, temperos e roupas, durante todos os dias da semana, no período da manhã se estendendo até a noite. Percebe-se que nos bairros de periferia, como por exemplo, a Cidade Operária, a feira livre é um elemento de extrema importância para a população devido o número reduzido de empreendimentos comerciais com esta característica no bairro.

Já a feira do João Paulo, não possui registro sobre o seu surgimento, mais considera-se que nasceu da necessidade da vendas de produtos para suprir a carência dos seu moradores, porém, com crescimento populacional da região estas necessidades tornaram-se cada vez maiores, aumentado com isto, o espaço ocupado pela feira, e também em consequência disso, o local passou ser frequentado por pessoas que vinham de outros bairros, principalmente os pequenos vendedores ambulantes que comparavam a mercadoria e revendiam em seus bairros de origem, diversificando cada vez mais os produtos oferecidos pelos feirantes elevando assim, o comércio e valorização da feiras, tendo em vista representar baixo custo e boa qualidade, tendo grande movimentação dos moradores do bairro e adjacências.

Prosseguindo, a feira da Cohab surgiu na década de 1990, estando localizada próxima a Praça Lia Varella, formadas por diversas lojas que vendem variados produtos como: fruta, verduras, roupas, temperos, carnes, peixes, entre outros itens. Hoje, depois de uma grande reforma, os feirantes encontram-se alocados dentro do Horto mercado regularizado, e cada um destes trabalhadores possui o seu próprio “Box”, onde comercializam diversos tipos de mercadoria. Sua estrutura ainda mantém um padrão popular de comércio. Representam uma história de construção do bairro com intuito de atender trabalhadores das fábricas que compunham as Vilas Operárias, que devido a locomoção se adequaram e formaram espaços que pudessem atender suas necessidades imediatas. Porém, com o crescimento do bairro e ampliação do número de feirantes, e das diversas adequações foi modificando com o tempo a paisagem do entorno, transformando a forma de vida da população local.

Contudo, pode-se constatar que a falta de infraestrutura e de segurança adequadas, prejudicam a qualidade das vendas, dos produtos que são comercializados, e, sobretudo, a vida dos trabalhadores, visto ser, uma forma de trabalho que dispensa qualificação profissional, o que de certa forma, acaba intensificando a jornada de trabalho em busca de boas vendas e do sustento da família. Portanto, tem-se a necessidade da organização dos próprios feirantes, conscientizando-se enquanto classe trabalhadora, capazes de pressionar os órgãos competentes na busca de respostas para melhores condições de trabalho.

5 ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO REALIZADA NAS FEIRAS SITUADAS NO BAIRRO DO JOÃO PAULO, CIDADE OPERÁRIA E COHAB, DA CIDADE DE SÃO LUÍS-MA

Conforme objetivo inicial deste artigo apresenta-se o resultado da pesquisa de campo tendo em vista, o olhar do graduando em Serviço Social, sob a realidade de crianças e adolescentes “trabalhadoras” das feiras livres em São Luís-MA. A pesquisa traz uma amostra nas feiras, as possíveis causas e determinantes do trabalho infantil e uma estimativa do levantamento e amostra analisada que demonstra o resultado desta pesquisa.

Inicialmente apresentaremos o resultado conforme análise quantitativa dos dados de entrevistas com as crianças identificadas nas feiras abrangidas por essa pesquisa. Os resultados da primeira demonstração prática da pesquisa constitui a introdução do questionário disposta em item 5.1, contendo os dados sobre a identidade, idade, nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, residência, como se dá a composição familiar (irmãos/irmãs), de forma a construir o mais próximo possível o perfil das crianças e adolescentes “trabalhadoras”. E continuando a análise, fará a exposição dos pontos que obtiveram maior semelhança e equivalência quanto ao item 5.2 causas e determinantes que levam ao trabalho infantil. Representaremos graficamente os dados para demonstrar o resultado e análise da pesquisa de campo realizada nas feiras: Cidade Operaria, João Paulo e Cohab, objeto deste estudo. Ressalta-se que as crianças e adolescentes entrevistados no total de 17 crianças, não foram identificados para preservação de suas identidades, e por não estarem acompanhados de seus responsáveis.

5.1 Breve Perfil das crianças e adolescentes “trabalhadoras”

Através da utilização de questionário de entrevista, e observação constatou-se que de uma amostra de 100% de crianças no espaço analisado, foram identificadas que estas têm em média 14, 13, 12, 11, 10 anos de idade, entre crianças e adolescentes, que estavam realizando atividades de trabalho infantil, mesmo que de forma discreta, pois permaneciam no interior das barracas, e estavam de alguma forma desenvolvendo trabalho, como exemplo “empacotando verduras, ou passando pano nas frutas”, além de uma criança que ajudava a mãe na organização das panelas, e outros itens que vendia.

Sendo também, constatado que frequentam as feiras acompanhadas na maioria por seus responsáveis, e no horário contra turno da escola, justificando a falta de local para deixá-los para poder trabalhar. Afirmaram ser beneficiária, de programa de Governo como Bolsa Família, Bolsa Escola, onde devem comprovar permanência na escola, daí a preocupação de maior fiscalização e controle dos órgãos de governo para cumprimento das leis que preveem a proteção e o pleno desenvolvimento físico e intelectual de crianças e adolescentes.

Em uma amostra de 100% considera o número de crianças identificadas um sinal para tal problemática, nos traz sim alerta para a permanência de crianças desenvolvendo atividades de trabalho, e muitas com aval de seus responsáveis. E que os órgãos e instrumentos de fiscalização devem atuar de maneira mais efetiva para que as crianças e adolescentes tenham um crescimento saudável, as quais possam desenvolver-se de forma adequada, pois são cidadãos em formação.

Segue abaixo os gráficos ilustrando os levantamentos estatísticos da pesquisa:

Tabela 1 – FEIRA CIDADE OPERÁRIA

FAIXA ETÁRIA	FREQUENTA ESCOLA	CRIANÇAS E ADOLESCENTES TL (14 A 10 ANOS)	GÊNERO		MORA COM OS PAIS
			MENINOS	MENINAS	
14 – 13	SIM	3	3	0	SIM
12 – 11	SIM	3	3	0	SIM
10	NÃO	2	2	0	SIM

Gráfico 1 – Faixa etária

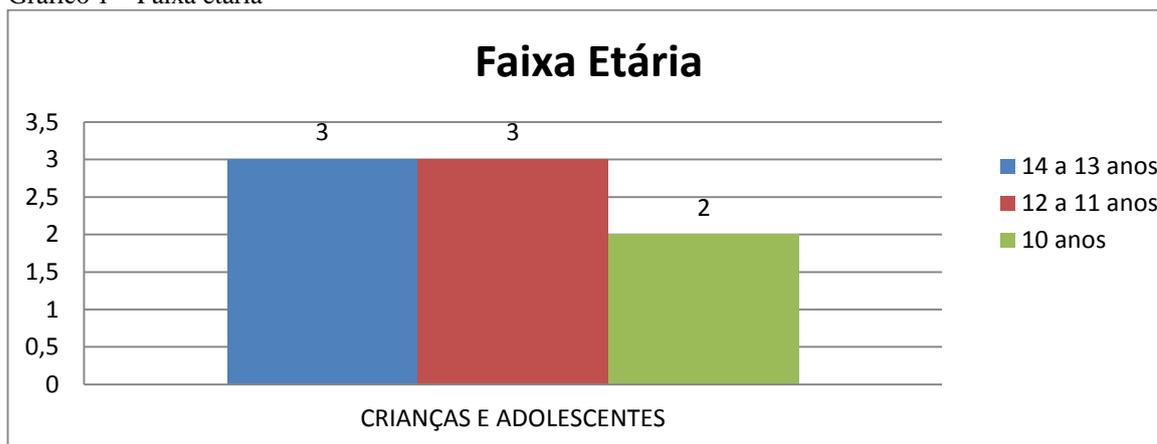
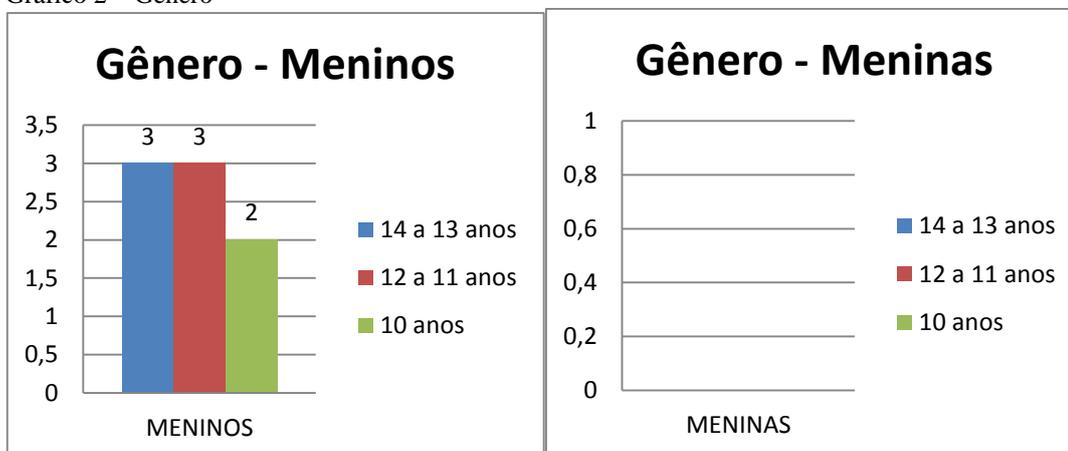


Gráfico 2 – Gênero



Após a análise na Feira da Cidade Operária pode-se constatar que 100% dos casos encontrados de trabalho infantil é praticado por meninos. Observa-se que desigualdade de gênero começa desde a infância, sendo naturalizada desde cedo nas famílias, que cabe às meninas o papel dos afazeres domésticos e aos meninos o trabalho fora de casa. Portanto, reforçando cultura machista brasileira de que o trabalho doméstico é uma atividade tipicamente feminina. É importante frisar que as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil frequentam escola, entretanto, ressalta-se que há uma quantidade significativa de crianças de 10 anos que não sabem ler e nem escrever, residem com suas famílias, sendo composta por pai, mãe, e irmãos, e em alguns casos acompanham seus pais, principalmente, a mãe nas atividades de trabalho na Feira. Conforme descrito na tabela 1, acima descrita.

Tabela 2 – FEIRA JOÃO PAULO

FAIXA ETÁRIA	FREQUENTA ESCOLA	CRIANÇAS E ADOLESCENTES TL (13 A 10 ANOS)	GÊNERO		MORA COM OS PAIS
			MENINOS	MENINAS	
13	SIM	3	3	0	SIM
12	SIM	1	1	0	SIM
10	SIM	1	1	0	SIM

Gráfico 3 – Faixa etária

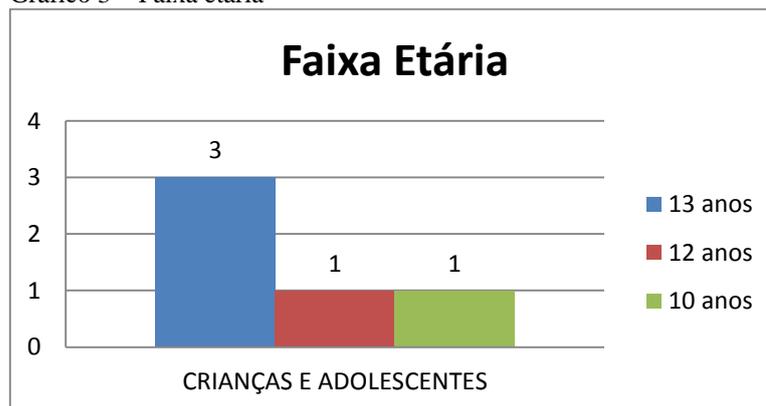
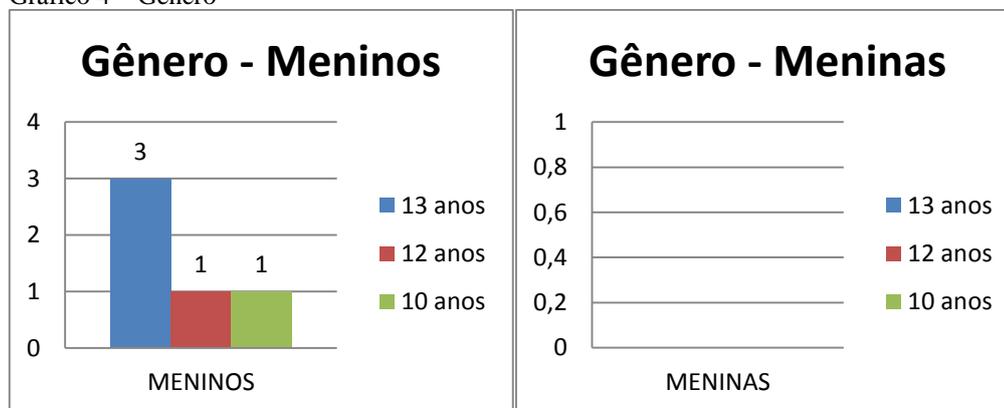


Gráfico 4 – Gênero



Na Feira do João Paulo foram identificados 100% do total da mostra analisada presença de meninos praticando trabalho. Verificou-se que a maioria de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil frequentam escolas, porém afirmam que tem dificuldades no aprendizado. Estes residem com suas famílias, sendo composta por mãe, e irmãos, com ausência de pai; a família tem renda mínima conquistada através do trabalho na feira. Vale lembra do trabalho infantil é uma questão multidimensional, não estando atrelada apenas a questão econômica, mas também a questão cultural e estrutural da sociedade, conforme descrito na tabela 2, acima descrita.

Tabela 3 – FEIRA COHAB

FAIXA ETÁRIA	FREQUENTA ESCOLA	CRIANÇAS E ADOLESCENTES TL (14 A 11 ANOS)	GÊNERO		MORA COM OS PAIS
			MENINOS	MENINAS	
14	SIM	2	2		SIM
12	SIM	1	1		SIM
11	SIM	2	1	1	SIM

Gráfico 5 – faixa etária

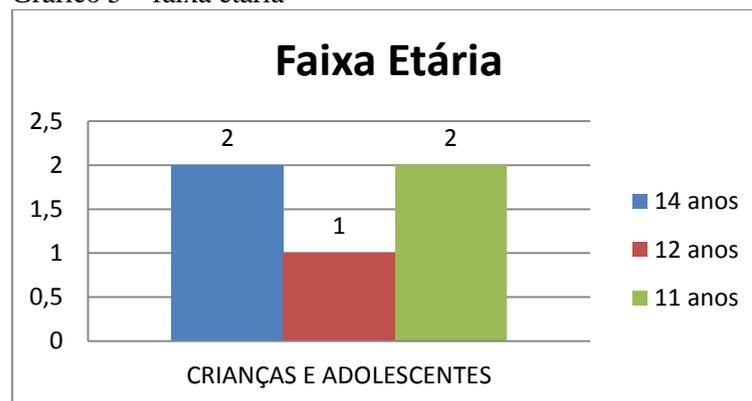
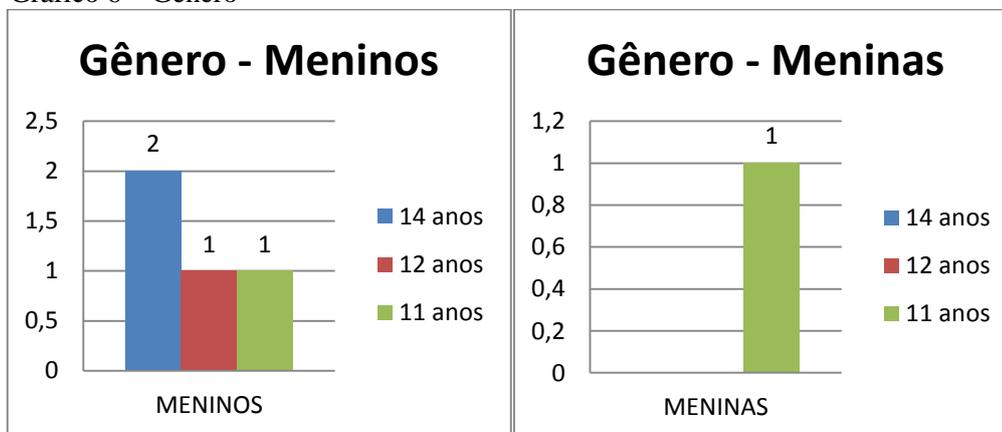


Gráfico 6 – Gênero



Na Feira da COHAB foi identificado na cerca de 99,9 % e apenas meninos, apenas 1% menina que não fomos autorizadas pela mãe a entrevistar. Verificou-se que os responsáveis são cientes das consequências em levar e/ou manter seus filhos/crianças no ambiente de trabalho de maneira diária, visto os prejuízos que acarretam para seu aprendizado e desenvolvimento. Também, como nas demais feiras visitadas, a maioria de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil frequentam escolas, mais afirmam que tem dificuldades no aprendizado, que muito cedo são levadas a ajudar seus pais, e responsáveis nas atividades de trabalho na feira, pois devem colaborar na renda da família. Além de, ter sido reforçado por uma das feirantes, mãe da criança, do sexo feminino, que em virtude da necessidade de não ter onde deixa-la, leva a filha no horário do contra turno da escola, para a feira, com objetivo de também, não ficar sozinha em casa, de uma das periferias de São Luís.

Assim, impactando diretamente na construção da vivência de uma plena infância, conforme se observa na tabela e gráfico acima descrito.

5.2 Causas e determinantes do trabalho infantil

Ao analisamos as causas e determinantes da exploração do trabalho infantil, constata-se que ainda existem crianças realizando trabalho no Brasil, especificamente nas Feiras Livres de São Luís, como: João Paulo, Cidade Operária e Cohab, consideramos os resultados observados e apresentados, os quais notam os níveis de renda, de escolaridade, falta de emprego dos pais, que devem prover o sustento de suas famílias, sendo causas primordiais do trabalho infantil, tendo em vista a necessidade de todos contribuírem para o sustento da família. Outros fatores identificados como o tradicionalismo, tratado como herança de família onde avós, pais e filhos são produtos do mesmo ramo de trabalho, além da falta de punição mais efetiva pelo Poder Público na observância e constatação do trabalho infantil pela ação dos órgãos e instrumentos de proteção.

Segundo Kassouf (2007), os principais níveis determinantes do trabalho infantil estão relacionados diretamente pobreza, a escolaridade dos pais, o tamanho e a estrutura familiar, o sexo do chefe, a idade em que os pais começaram a trabalhar e o local de residência, entre outros.

Assim, considera-se que o trabalho infantil apresenta-se na sociedade brasileira como um problema social de extrema importância que precisa ser pensado, e analisado visando à erradicação desta prática em todos os países. Durante as pesquisas de campo constatou-se também, que uma das principais causas do trabalho infantil são as novas transformações do mundo trabalho. E que não exime a sociedade ludovicense, onde se pode averiguar em visitas nas feiras, objeto deste estudo. Entretanto, sabe-se que estas novas transformações advinda da reestruturação do capital, ou seja, a flexibilização, e a precarização das formas de trabalho, contribuem para o aumento do desemprego, e ao trabalho informal tornando-se um fenômeno estrutural, conseqüentemente corroborando para a questão do trabalho infantil. Contudo, apesar da negativa da existência do trabalho infantil, as fontes e estudiosos provam o contrário. E, que há sim, presença de crianças “trabalhadoras” nos mais diversos espaços, sejam em comércios, em feiras, em casas, nas ruas.

Desta forma acrescenta Oliveira (2013, p.19). “[...] que por haver diversas formas de trabalho de crianças”, que se iniciou uma grande discussão doutrinária, onde propuseram “[...] no cenário internacional diferenciação entre Child Work e Child Labor”, ou seja, trabalho infantil versus trabalho realizado por crianças, que levou a explicação da primeira expressão designada como trabalho “tolerável”, ou seja, aquele que não traz prejuízo, e nem riscos às crianças.

Assim, a presença de crianças e adolescentes no mercado de trabalho tem várias causas e determinantes, que estão ligados diretamente com a relação direta com situação econômica do país, e de suas famílias, e alguns casos os motivos são diferentes, como exemplo: quando esta criança busca trabalhar apenas para ter sua “independência financeira” e assim, suprir individualmente as suas necessidades. Outros fatores que podem elencados são a pobreza, a falta de qualidade de vida, estrutura de suas residências, e a falta de perspectivas dadas pelas mínimas e precárias escolas onde estas crianças estão inseridas, e principalmente, a demanda que existe pela mão de obra infantil.

De acordo com Kassouf (2002, p. 89) “o trabalho infantil perpetua o ciclo de pobreza”. De maneira geral a pobreza é considerada como principal elemento para a inserção das crianças no mercado de trabalho, pois as famílias que possuem uma renda muito baixa, acabam

utilizando seus filhos/as crianças e adolescentes em atividades de trabalho para complementar a renda da casa.

Ainda, durante a pesquisa de campo, observou-se que este complemento da renda dos pais é determinante para aquelas famílias, mais prejudicial, pois se verifica sim, a presença destes indivíduos “crianças e adolescentes” no mercado de trabalho, principalmente das crianças com menos idade, que precisam do suporte dos pais. Assim, quando encontramos crianças e adolescente laborando, na maioria dos casos, visam complementar a alimentação de sua família, e ou para consumo próprio. O que não significa dizer que o trabalho destes, vai deixar de ser fator de vulnerabilidade social, mesmo nestas situações se configura trabalho infantil, apesar de contribuir para auxiliar quanto à necessidade familiar, ou promovendo acesso a bens de consumo, de forma cooperar também para o lazer, e outras necessidades da vida em sociedade.

Segundo Kassouf (2002, p. 5) “[...] também entende que a pobreza e o tamanho da família relacionam-se com a oferta, pois, quanto maior o número de irmãos mais jovens, maior é a probabilidade de a criança trabalhar”, ou seja, grande número de filhos por família, pouca escolaridade dos pais ocasiona o aumento do número de crianças e adolescentes trabalhando. Fator este bastante observado durante a realização da pesquisa de campo, através dos instrumentos utilizados de entrevista.

Logo, falta de oportunidade, a má distribuição e renda, a falta de educação, a péssima condições de vida contribuem diretamente para inserção da criança no mundo do trabalho, levando a criança a estar mais vulnerável, prejudicando assim, seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que muitos abandonam a escola. No sentido que, se estas crianças e seus pais não vêm à escola como algo atrativo, que ofereça alguma perspectiva de melhoria de condição de vida, a consequência é o abandono, e a prematura inserção no mercado de trabalho.

Outro determinante é a naturalização do trabalho infantil, pois a forma como a sociedade vê o trabalho infantil também incide na decisão de observarmos crianças no mercado de trabalho, ou realizando atividades de trabalho, pois se as crianças pertencem a uma sociedade em que o trabalho delas é visto de forma ruim, logo a família ficará totalmente desestimulada em colocar os seus filhos para trabalhar, considerando perda pra si própria. Mas se é visto como algo positivo, logo esta barreira será vencida.

Em modo geral, aqui no Brasil este fator pode ser observado devido a grande desigualdade social, ranço do processo de colonização do país. Assim concordando-se a expressão de Satyarthi (2013, p. 26) diz que, com o trabalho infantil, “nossas crianças estão perdendo a sua infância e acham que não são mais crianças, não se consideram mais crianças”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática trabalhada nesta produção acadêmica aborda a exploração de crianças em atividades de trabalho nas mais diversas funções, onde fortalecida pelo binômio da desigualdade social e falta de políticas públicas as expõe neste processo de vulnerabilidade social. Assim, para que estas crianças sujeitas ao trabalho infantil possam ser amparadas e protegidas de forma assertiva pelos órgãos de proteção e pela sociedade, visto que as crianças que estão submetidas e vulneráveis a esta situação de violência, isto se deve a ausência da fiscalização e efetividade de políticas públicas voltadas a esta problemática, e dos meios e instrumentos de proteção à infância, assim como, a falta de trabalho e condições dignas das famílias para sustentar seus filhos, o que os leva a sujeitá-los à situação de trabalho infantil, e outras formas de exploração infantil.

Assim, compreendemos que o trabalho infantil é um dos fatores que compromete o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos estruturais, físicos, psicológicos, educacionais e sociais, tolhendo-os de estabelecerem caminhos e oportunidades que lhes são possíveis, de poderem construir sonhos, de realizar pesquisa, de terem oportunidade enquanto cidadãos de direitos, afetando também o desenvolvimento de suas condições sociais potenciais, o que negativamente gera prejuízo não só para estes, mais para a sociedade, visto que a inserção das crianças no mundo do trabalho acarreta diversos riscos e prejuízos à vida, violam direitos fundamentais a vida, como também, os direitos humanos.

Ressalta-se que os fatores determinantes para que estas crianças estejam trabalhando, seja em espaços de feira, ou qualquer outro, acontece quando os pais não tem com quem deixá-los, e não querem que fiquem sozinhos em casa, onde possam envolver-se em práticas ilícitas, mas, sobretudo, pelas péssimas condições econômicas e sociais que suas famílias estão inseridas, onde as atividades desenvolvidas pelas crianças, embora não sendo vista pelos pais e responsáveis, como prática de trabalho infantil, configura sim, um distanciamento da infância, que deveria ser pautada na construção e garantia de direitos de proteção à criança e ao adolescente, contra toda forma de abuso e exploração, seja em atividade de trabalho como qualquer outra forma, mesmo com a justificativa de colaborar para o sustento da família.

Assim, partir dos dados coletados percebe-se que a capital de São Luís – MA, ainda precisa avançar em termos de efetivação dos direitos da população infanto-juvenil, sendo necessária medidas para a solução do problema, fazendo-se necessário estratégias traçadas pela parceria dos governo no âmbito municipal, estadual e federal, em combate ao trabalho das crianças e adolescentes, mas ser efetivados em todo os seu aspectos, pois de fato, sabe-se que o trabalho infantil é ilegal, e, deve ser combatido e extirpado da sociedade.

Para tanto, se faz necessário à união entre a sociedade civil, a família, escola e poder público para minimizar ou eliminar esta problemática, e promover mais ações de enfretamento, de forma mais efetiva e concreta contribuindo para erradicação do trabalho infantil. De modo geral, não devemos permitir que milhares de crianças e adolescentes sejam invisíveis aos olhos da sociedade, todavia, por constituírem sujeitos direitos, e requer que estes direitos, vale lembrar, garantidos por leis, principalmente, por nossa Constituição Federal sejam respeitados, podendo todos igualitariamente vivenciar o desenvolvimento de todos as fases, tendo uma infância e adolescência sadia e prazerosa, não carregando os fardos desta sociedade capitalista, e repressora.

Por fim, ponderando análise e toda construção desta produção acadêmica sobre o trabalho infantil, após levantamentos, estudos e experimentação de campo, considera-se que, mesmo tendo diversas aparências, e espaços seja realizado em casas, como forma de trabalho doméstico, nas ruas, em atividades rurais, ou até mesmo o artístico, como em circos, teatros, companhias de danças, novelas as quais utilizam trabalho de crianças e adolescentes, assim, como vendas de produtos em coletivos, nos sinais, enfim, todas estas formas, ou qualquer outra que se apresente, são totalmente prejudiciais para as crianças e adolescentes, sendo por tal motivo vedado pela Carta Magna, sem prever exceções, pois as crianças e adolescentes fazem jus a proteção integral do Estado, da sociedade e da família, tendo como suporte as práticas do assistente social na busca de construção de uma sociedade justa e igual para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO – CLT. 1943. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/clt.htm> . Acessado em 24 de abril de 2019.

_____. COMISSÃO NACIONAL DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. 2003. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/fiscalizacao-combate-trabalho-infantil/comissao-nacional-de-erradicacao-do-trabalho-infantil-conaeti/finalidade-da-conaeti> . Acesso em 27 de março de 2019.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 30 de setembro de 2018.

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. História Constitucional **Brasileira**: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós 1964. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Trad. POLETI, Iraci D. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 7. ed. São Paulo: LTr, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007. IBGE. Censos Demográficos, Contagem da População e Pesquisa Nacional por Amostra.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2018.

JORDÃO, Ana Paula Ferreira; STAMPA, Inez Terezinha. **PRECARIZAÇÃO E INFORMALIDADE NO “MUNDO DO TRABALHO” NO BRASIL**: notas para reflexão. JOINPP, 2015, São Luís. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/precarizacao-e-informalidade-no-mundo-do-trabalho-no-brasil-notas-para-reflexao.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

KASSOUF, Ana Lúcia Kassouf. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? .Nova econ. v. 17, n. 2, Belo Horizonte may/aug. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512007000200005. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Aspectos socioeconômicos do trabalho infantil no Brasil. Tese de Livre docência para Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em www.cepea.esalq.usp.br Acesso em 25 de abril de 2019.

KÁTIA, Edvânia. A história dos bairros de São Luís. Jornalista Edvânia, 2010. Disponível em: <http://www.jornalistaedvania.blogspot.com.br/2010/11/história-dos-bairros-de-sao-luis.html?m=1>. Acesso em: 27 maio 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23).

LESSA, S. O Serviço Social, trabalhadores e proletariado: dos “práticos” e dos “teóricos”. In: **Revista Temporalis**, Brasília, DF, ano 11, n. 22, p. 293-316, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1369/1588>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MAIA, Doralice Sátyro. **Tempos lentos na cidade**: permanências e transformações dos costumes rurais na cidade de João Pessoa-PB. Tese (Doutorado). São Paulo: USP, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do trabalho**. 28. ed. São Paulo: Adas, 2012.

_____. Flexibilização das condições de trabalho. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCHI, R. C. Trabalho infantil: representações sociais de sua instituição em Blumenau/SC. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 249-265, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/13.pdf> Acesso em: 10 nov. 2018.

MARX, K. **O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

MELO, G. A. B.; CÉSAR, J. B. M. **Trabalho infantil**: mitos, realidades e perspectivas – estudos em homenagem ao professor Oris de Oliveira. São Paulo: LTr, 2016.

MINHARRO, Erotide Ribeiro dos Santos. **A criança e o adolescente no Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVA, José Roberto Dantas. **O princípio da proteção integral e o trabalho da criança e do adolescente no Brasil**: com as alterações promovidas pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que ampliou o limite de idade nos contratos de aprendizagem para 24 anos. São Paulo: LTr, 2006.

OLIVEIRA, Deborah Capela de. **Trabalho infantil e estratégias familiares: crianças nos mercados informais de Maputo**. Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos. Instituto Universitário de Lisboa, Junho, 2013.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS-IBGE, 2016. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php . Acesso em: 01 de outubro de 2018.

PEREZ, Viviane Matos González. **Regulação do trabalho do adolescente: uma abordagem a partir dos direitos fundamentais**. Curitiba: Juruá, 2008

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SATO, Leny. Processos cotidianos de organização do trabalho na feira livre. **Revista Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. spe, p. 1-12, 2007.

SATYARYHI, K. Erradicação do trabalho infantil: desafios e perspectivas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, v. 79, n. 1, p. 23, 2013.

SENTO-SÉ, Jairo Lins de Albuquerque. Trabalho Escravo no Brasil. São Paulo: LTr. 2001.

SILVA, Luciana Batista da; GUIMARÃES, José Luiz. Conselho de Direitos e Conselho Tutelar: mecanismos de controle social e gestão de políticas públicas para crianças e adolescentes. *IN*: MATTIOLI, Olga Celiliato et al. (Org.). A violência nos contextos familiar e social. 2009. Curitiba: Ed. CRV.

SILVA, Zózimo. J.O. **Análise sócio-econômico da população do conjunto Cidade Operária em São Luís (MA)**. São Luís: UFMA, 1996. (Monografia de graduação).

VIVARTA, Vee *et al.* **“Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o Trabalho Infantil Doméstico e outras formas de exploração”**. São Paulo: Cortez, 2003.

Revista

HUMANAS ET AL

IESF - Paço do Lumiar
v. 7, n. 12, p. 1-206, dez. 2019.
ISSN 2358.4041



**INSTITUTO DE
ENSINO SUPERIOR
FRANCISCANO**