



v. 2 | n. 6 | 2018
ISSN 2359-5051

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES **GEPFIP**

REVISTA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - (GEPFIP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA



Ilustração da capa (Adaptação)

“Êxodo” - 2015 – acrílica sobre tela

© 2015 by Ton Barbosa

Instagram: tonbarbosa.art

e-mail: tonbarbosa45@gmail.com

Acervo: Instituto Cultural Gilberto Luiz Alves



Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2018 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)

Fábio Adriano Baptista (PMCG/MS, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Ilustração da capa (Adaptação)

“Êxodo” - 2015 – acrílica sobre tela

© 2015 by Ton Barbosa

Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2018 - imagem color

Colaboração

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Fábio Adriano Baptista (PMCG/MS, Brasil)

Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro Da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip.ufms@outlook.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ, 2018.

v. 2, n. 6, p. 1-165, dez. 2018.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Auri Claudionei Matos Frubel
Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)
Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)
Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Conselho Executivo

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)
Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)
Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)
Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva Rosa (UFMS/CPPP, Brasil)
Me. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UFGD/Brasil)
Me. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Pareceristas Internos

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Antonio Firmino de Oliveira Neto (UFMS, Brasil)
Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPPP, Brasil)
Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Pareceristas Externos

Dra. Ana Maria R. S. Varella (UNIP/SP, Brasil)
Dra. Telma Teixeira de O. Almeida (PUC/SP, Brasil)
Dr. Eimard Gomes Antunes do Nascimento (Universidade de Aveiro, Portugal)
Dra. Alisandra Cavalcante Fernandes (Devry Brasil, Brasil)
Me. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UFGD/Brasil)
Dra. Celi Correa Neres (UEMS/MS, Brasil)
Dr. Ezequiel Redin ((UFVJM/MG, Brasil)
Dra. Neide Pena Cária (PUC/SP, Brasil)
Dr. Ricardo Bandeira (USP/SP, Brasil)
Dr. Paulo Gerson Rodrigues Stefanello (UFSC/SP, Brasil)



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8-9
Márcia Marin	

Artigos

OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL E O OLHAR EUROCÊNTRICO.....	10-19
Vanessa Alves MARGAREJO	
Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO	

ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA COMO EXPRESSÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE GRAMSCIANA.....	20-33
Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES	
Maria Alice de Miranda ARANDA	

O MOMENTO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO ESPECIAL EM PONTA PORÃ E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	34-50
Jose Paulo dos Santos Rosas de CASTRO	
Helena RICARDO	
Rita de Fátima da Silva ROSA	

A HISTORICIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA INVISIBILIDADE A INCLUSÃO.....	51-62
Paola Gianotto BRAGA	
Vera Lucia GOMES	

INIBITÓRIO COGNITIVO E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO.....	63-78
Marisa Claudia Jacometo DURANTE	
Gilca Maria Lucena KORTMANN	
Sandra Inês Hörn BOHM	

O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL – ÁLCOOL E DROGAS (CAPSAD - III) DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: INSTRUMENTO DE TRATAMENTO E INSERÇÃO SOCIAL.	79-88
Anderson Dias BRITO	
Enéas de Oliveira AMARAL	
Anderson Pereira da SILVA	
Kécia Cristina Silva CRUZ	
Vivian Santos VIANA	



**O RACIOCÍNIO LÓGICO DE ALUNOS DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
OS JOGOS INTERDISCIPLINARES COMO EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA.....89-103**

João Augusto Galvão Rosa COSTA
Yvone de Lima e SILVA

**QUALIDADE DOS SERVIÇOS DO CENTRO DE SOCIAIS E HUMANAS DE UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE
SEUS ALUNOS.....104-119**

Cristiane de Paula BACHMANN
Jãana Gadea de MELLO
Luciana Flores BATTISTELLA

**ESTRESSE E PSICOLOGIA: ASPECTOS INTER-RELACIONADOS DA DOCÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR.....120-134**

Ludmyller Jessé BUSS
Veridiana Bonfim BOASEK
Janete Rosa da FONSECA

**ANÁLISES INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE:
CONTIBUIÇÕES DA LUDICIDADE E DA ARTE NO PROCESSO
APRENDER&ENSINAR.....135-153**

Ana Lúcia Gomes da SILVA
Franchys Marizethe Nascimento SANTANA

**QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE AQUIDAUANA-MS: RELATOS DE UMA PESQUISA DE
CAMPO.....154-165**

Damares de Matos CAETANO
Helen Paola Vieira BUENO



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PREFÁCIO

Márcia Marin¹

Prefaciар algo escrito requer um quê para instaurar curiosidade e provocar a vontade de ler, eis nossa tarefa e tentativa.

A Revista Diálogos Interdisciplinares do GEPFIP, como sinal de compromisso com a educação pública e formação docente, e como marca de resistência em tempos em que ‘um amontoado de coisas escritas’ pode ser questionado, reúne e disponibiliza aqui produção acadêmica de qualidade para promover e provocar reflexões, desconstruções e reconstruções em nossas perspectivas e práticas educacionais.

O fio condutor deste número perpassa pela temática da inclusão. Conceito que deve ser pensado no contexto da diversidade, das diferenças que compõem semelhanças, principalmente no tange à exclusão.

Ao precisarmos colocar no centro de debates educacionais temas referentes à inclusão, significa que **há exclusão** e isso não é novidade. Pensemos: responder aos processos próprios de estudantes, que desafiam o padrão homogeneizador da escola tradicionalmente constituída, tornou-se para a educação **mais uma** incumbência a ser executada ou já era uma tarefa que, **desde sempre**, lhe pertencia e não estava sendo exercida? Ou, ainda, onde estavam estudantes que antes **não faziam parte** dos espaços educativos?

Estar presente num determinado espaço físico não configura pertencimento. Se existirem estudantes que estão, de alguma forma, sendo negligenciados em seus direitos de aprendizagem, e que produzem nos docentes a sensação de que ‘era melhor quando eles não estavam aqui’, não adianta, então, ‘estar dentro’ do processo educativo sem fazer parte dele. Mais uma vez é conclamada aqui a escola para todos e de todos, e essa é o que chamamos de uma *boa* escola.

Schaffner e Buswell (1999, p.69, grifos dos autores) apontam que “os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Titular aposentada do Colégio Pedro II. Pesquisadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).





todos os alunos. [...] Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades dos alunos devem unir-se e reconhecer o princípio de que *as boas escolas são boas escolas para todos os alunos* e, então agir com base nesse princípio”.

Uma boa escola, que é de todos e para todos, sustenta-se pelo princípio da **equidade**. Equidade é fazer diferente para garantir a igualdade de direitos. A diversidade, inerentemente humana, se constitui de diferenças, e para reconhecer e aproveitar o potencial de cada sujeito e responder às suas especificidades, é preciso ser equânime, promover a participação de todos e de cada um no processo educacional, numa relação de iguais com suas diferenças. Tolerância é outra coisa, supõe uma relação de superioridade, não é isso o que buscamos.

A possibilidade de enxergar pela perspectiva do outro, num exercício de alteridade, é um caminho que se constrói pelo **diálogo** estabelecido a partir de múltiplos olhares, essa é a proposta aqui apresentada. Os artigos publicados compõem um mosaico de cores e formas diferentes e, por isso mesmo, constituem uma unidade na diversidade, a ser ampliada e remodelada por cada um que participar de modo dialógico e colaborativo, na busca da garantia da singularidade na pluralidade.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

OS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL E O OLHAR EUROCÊNTRICO

Vanessa Alves Margarejo

Elisangela Castedo Maria do Nascimento

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas considerações sobre a existência das desigualdades socioculturais da população indígena em relação à população brasileira, propõe-se tratar da invisibilidade desses grupos nativos, no que diz respeito à visão posta pelas instituições escolares, a respeito da distorção do contexto histórico. O objetivo da pesquisa foi perceber o olhar colonizador lançado sobre os povos indígenas e apontar a desconstrução dessa perspectiva, que não constam nos livros didáticos de história. Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, foi realizado: levantamento bibliográfico baseado em autores que possuem uma visão crítica do processo de colonização eurocêntrica, tais como: Oliveira e Freire (2006); Bittencourt e Ladeira (2000); Guirau e Silva (2013); Sant'Ana (2004), Castro-Gomes (2005), entre outros autores. Nessa perspectiva percebemos a relevância de elaborarmos estudos sobre autores que estudam e escrevem sobre nossa história, uma vez que é de suma importância saber e repassar para novas gerações nossa história, enfatizando que somos povos com grupos étnicos de várias etnias e costumes diferentes, que fazemos parte do contexto histórico deste país e que somos originários (desta terra), que as vezes nos contos e livros parecemos nos olhares de pessoas não indígenas como seres selvagens que necessitam serem civilizados para poderem viver e pertencer a sociedade.

Palavras-Chave: Eurocentrismo, Etnia Terena, História.

ABSTRACT

The present work presents some considerations about the existence of the socio-cultural inequalities of the indigenous population in relation to the Brazilian population, it is proposed to deal with the invisibility of these native groups, regarding the vision posed by the school institutions, regarding the distortion of the historical context. The objective of the research was to perceive the colonizing gaze on indigenous peoples and to point out the deconstruction of this perspective, which is not included in the history textbooks. For the development of this qualitative research, it was carried out: a bibliographical survey based on authors who have a critical view of the process of Eurocentric colonization, such as: Oliveira and Freire (2006); Bittencourt and Ladeira (2000); Guirau e Silva (2013); Sant'Ana (2004), Castro-Gomes (2005), among other authors. From this perspective we perceive the relevance of elaborating studies on authors who study and write about our history, since it is of the utmost importance to know and pass on our history to new generations, emphasizing that we are people with





ethnic groups of different ethnicities and customs that we do part of the historical context of this country and that we are original (from this land), that sometimes in the stories and books we seem in the eyes of non-indigenous people as wild beings who need to be civilized to live and belong to society.

Keywords: Eurocentrism, Terena, History.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo que levou a realização deste trabalho foi o desejo de compreender melhor sobre nossa participação (povos indígenas) na história e desenvolvimento deste país, visando aprofundar o que pesquisamos e discutimos em uma disciplina de Educação Escolar Indígena, do curso de Pedagogia. Como os assuntos abordados em sala de aula não foram suficientes para obter um aprofundamento nesse assunto senti a necessidade de fazer um projeto de pesquisa. Outro motivo que me levou a escolher esse tema é o fato de ser indígena da etnia Terena e residir na cidade de Anastácio, meu pai é indígena da etnia Terena e residia com meus avós paternos e seus irmãos (meus tios) na aldeia Ypegue. Meus avós mudaram da aldeia para a cidade de Aquidauana-MS, o motivo da mudança se deu, segundo meu pai, em virtude de que meu avô (falecido no ano de 1993, quando eu tinha apenas 5 anos de idade), havia se desentendido com outro patrício, assim deixando meu pai para trás, que estava trabalhando numa fazenda vizinha da aldeia. Quando meu pai retornou para casa (na aldeia) descobriu que meus avós juntamente com seus irmãos tinham se mudado e para não ficar sozinho resolveu ir atrás deles, deixando para trás a casa fixa que eles residiam, para tentar a vida na cidade. Logo conheceu minha mãe não indígena, casou-se com ela e constituiu uma família formada por mim e meus dois irmãos. Nasci e fui criada na cidade, mais nos tempos de eleição de cacique e em virtude de ter muitos parentes e a antiga casa de meus avós na aldeia Ypegue, meu pai e meus tios reuniam as famílias íamos até a praça dos Estudantes para esperar o ônibus que levava todos nós para a aldeia. Hoje, moro na cidade de Anastácio, fui criada e educada pelo meu pai (não é falante da língua Terena, mais entende) e minha avó paterna indígena (que fala a língua Terena e a língua portuguesa), estudei e vivenciei muitas ideias equivocadas de pessoas tanto de minha escola (não indígena) como das conversas sociais de pessoas que tinham visões distorcidas sobre nós, confesso que teve momentos de minha infância, que tive vergonha de ser indígena, em virtude das questões que líamos em nossos livros e discussões feitas em sala de aula, tive muitas experiências preconceituosas, até cursar o ensino superior. Constatei muitas visões etnocêntricas de um projeto colonizador que vigora até nos livros didáticos.





Nesse sentido, acreditamos que compreender tais questões numa abordagem teórica crítica contribui com a reflexão sobre a história do país na tentativa de entender que, o que está posto nos livros didáticos é uma visão eurocêntrica, com intuito de espoliação, visto que “o colonizado aparece assim como o outro da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas identitárias do colonizado, enquanto que a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador” (CASTRO-GOMES, 2005, p.91). Percebemos que o poder colonial dita regras na tentativa de civilizar o colonizado através de sua ocidentalização (CASTRO-GOMES, 2005).

Dessa forma, o trabalho teve como referencial teórico os autores: Oliveira e Freire (2006); Bittencourt e Ladeira (2000); Guirau e Silva (2013); Sant’Ana (2004), Castro Gomes (2005), entre outros autores. Primeiro discutimos a presença indígena e o olhar eurocêntrico com a trajetória Terena em território brasileiro. Também fizemos uma abordagem sintetizada sobre a demografia dos povos indígenas desde a colonização do Brasil até os dias atuais, o contexto histórico dos Terena e a migração dos mesmos para o estado sul mato-grossense.

Considerando que existe estudos elaborados e enraizados de conteúdos divergentes sobre os povos indígenas frente à história do Brasil, buscamos enfatizar a relevância dos estudos de historiadores sob um olhar diferenciado em relação ao contexto histórico de nosso país, enfatizando nós indígenas como povo pertencente do mesmo. Entendemos a relevância da nossa participação no processo histórico, na construção e na cultura brasileira, que muitas vezes passa despercebido, assim desejamos que esse trabalho possa contribuir com aprendizado sobre nossa história e cultura como parte desse estado e desse país.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO DO BRASIL: PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

No Brasil, ao contrário do que se diz nos livros, antes da “invasão” feita pelos portugueses, já existiam os povos indígenas, de diversas etnias e culturas. De acordo com Oliveira e Freire (2006), os indígenas foram obrigados a ajudar no processo de acomodação dos invasores, uma vez que muitos foram escravizados enquanto outros faziam negociações para não perderem o lugar onde viviam. A colonização do Brasil só foi possível com a ajuda dos povos que aqui habitavam, pois, o ambiente era totalmente desconhecido, com florestas de matas densas não tendo a menor chance em avançar terreno adentro e sobreviver sem que os indígenas os auxiliassem nessa tarefa.





Nas opiniões de Oliveira e Freire (2006), as histórias foram contraditórias, descaracterizadas, com visões etnocêntricas a respeito do modo como aqueles grupos viviam antes do período colonial. “A descoberta aparece como um feliz e casual desvio de rota e o encontro com os indígenas vem descrito como integrado por surpresa e estupor”. (OLIVEIRA e FREIRE 2006, p.17). Os europeus se enxergavam como superiores e aos nativos como seres não civilizados e por este entre outros motivos, tentaram mudar seus hábitos para poderem viverem em sociedade.

Contrapondo-se a esses olhares, Oliveira e Freire (2006) levantaram e registraram a visão indígena a respeito do descobrimento do Brasil. Descobriram uma história muito diferente da história registrada nos livros didáticos adotados na educação brasileira, onde indígenas eram vistos como seres não civilizados. O termo “não civilizado” foi utilizado pelos europeus para justificar a catequização feita pelos jesuítas. Nesse processo de “civilização”, os indígenas na verdade foram aculturados, dissipados de costumes, línguas, e crenças, para que dessa maneira eles aprendessem a cultura dos recém-chegados.

Os autores também destacam a relevância dos relatos sobre a chegada dos europeus como uma forma de entender que o Brasil não era um lugar sem qualquer vestígio de habitantes, pelo contrário, aqui existia uma população imensa, com modos de vida totalmente diferentes de qualquer outra nação. Os europeus desconheciam os modos, costumes, a maneira como se comunicavam, a dança, a música, entre outros elementos culturais, da cultura indígena. Nesse sentido, Oliveira e Freire (2006), destacam a carta do escrivão Pero Vaz de Caminha, como relato sobre os primeiros contatos com a população indígena:

A primeira descrição da terra e de seus habitantes, realizada pelo escrivão Pero Vaz de Caminha em 1500, enfocou os índios de forma positiva, “comparando-os, velada ou abertamente, aos habitantes do Jardim do Éden” (BETTENCOURT, 1992, p. 41 apud OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p.25).

De acordo com Oliveira e Freire (2006, p.28), mostra o olhar dos europeus: “As diferenças e costumes diante dos europeus eram enfatizadas, sendo ressaltadas, as práticas tidas como bárbaras, como a antropofagia”. Os indígenas eram vistos como animais, os quais não poderiam viver em sociedade. Foi imposta a civilização do não indígena com crenças e costumes que naquela época tinha característica de cunho religioso. No decorrer dos séculos XVIII e XIX, os indígenas foram descritos com o olhar do romantismo, sendo caracterizados em pinturas, músicas e poesias, como povos selvagens que se diferia de grupos sociais, os quais necessitavam de certo aperfeiçoamento, uma modelagem para serem encaixados e vistos como pertencente de uma sociedade. Também são citados autores de obras literárias, com um olhar diferenciado, enfocando esses povos como seres que viviam em liberdade, capazes de construir seu próprio meio de subsistência.





[...] tais observações foram registros que posteriormente se tornaram objeto de estudo para cientistas, ao mesmo tempo em que possibilitavam ao público leigo fortalecer impressões de senso comum próprias à época do Romantismo. [...] Se o índio real era discriminado, cabia aos dirigentes políticos apropriarem-se da imagem do “bom selvagem” que continuava a ser difundida pelo Romantismo europeu, encontrando sua expressão brasileira no “indianismo literário” (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 94-95).

A imagem do indígena que ainda aparece nos livros de história como um ser sem vestimenta, com o corpo todo pintado, armado com arco e flecha, entre outros acessórios que consideram fazerem parte das caracterizações do “ser indígena”. Esse modelo de indígena visto pela sociedade não indígena tem a escola como contribuinte, visto que se trabalha desde a Educação infantil um contexto totalmente voltado ao passado, da época da colonização, no dia 19 de abril, data em que é comemorado o Dia do Índio. Outro problema é a generalização dos grupos étnicos, uma vez que não são identificadas as nossas diferenças étnicas. “O que permanece no senso comum são, na verdade, muitas ideias equivocadas que ainda continuam sendo veiculadas por meio dos livros didáticos, ou pela escola, ou ainda pela mídia a respeito destes povos” (MUSSI, URQUIZA e VARGAS, 2010, p. 29).

Mussi, Urquiza e Vargas (2010), mostram o contraste da visão não indígena mostrada nos livros, e a visão indígena por meio de histórias contadas sobre o que ocorreu no período colonial, no contato do europeu com o índio. A população indígena foi nomeada com diversos nomes (nativos, ameríndios, índio), pelos europeus, vários grupos étnicos também deram nomes diversificados aos colonizadores como, por exemplo, nós da etnia Terena da região sul-mato-grossense os chamamos de purutuye, que significa branco. Dessa maneira, os autores vêm exemplificando as concepções que os europeus e a população indígena tinham uns dos outros.

Mussi, Urquiza e Vargas (2010), comparam os textos do autor literário Mário de Andrade e José de Alencar, com textos literários elaborados pelos povos indígenas na tentativa de entender as visões construídas sobre a criação do homem. Os autores ressaltam as histórias contadas por nós indígenas numa perspectiva mítica, ou seja, nós utilizamos de relatos orais em uma roda de conversa contando a história de nossas origens, mostrando na prática cotidianamente a maneira como se deve viver e assim mediando a educação para as crianças, enquanto os não indígenas, se utilizam de vários recursos considerados tecnológicos, como por exemplo, os documentos transcritos por pesquisadores que tentam recontar o surgimento da humanidade.

As idealizações sobre nós, baseadas em senso comum, até hoje estão impregnadas nas histórias contadas e escritas por autores que nos caracterizavam como seres com necessidade de adaptação a outra cultura para vivermos e pertencermos a essa nação. Temos um país onde há uma diversidade imensa de povos descendentes de portugueses, espanhóis, paraguaios,





africanos, indígenas, entre outros que trouxeram uma grande contribuição para a cultura e história brasileira, devendo-se incluir a perspectiva desses outros sujeitos históricos.

3 A TRAGETÓRIA DA POPULAÇÃO INDÍGENA DA ETNIA TERENA NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

Sabe-se que desde a colonização do Brasil, até os dias atuais existem várias estimativas feitas por muitos historiadores e estudiosos sobre os diferentes grupos de povos aqui existentes antes e depois da chegada dos europeus.

As estimativas das populações indígenas que habitavam o Brasil na época da colonização foram calculadas por historiadores de acordo com a localização em que se encontravam. Cada historiador possui uma previsão diferente, como afirmam Oliveira e Freire (2006, p. 22):

Há várias estimativas sobre o montante da população indígena à época da conquista, tendo cada autor adotado um método próprio de cálculo (área ocupada por aldeia, densidade da população etc.). Julian Steward, no *Handbook of South American Indians* calculou em 1.500.000 os índios que habitavam no Brasil (Steward, 1949). William Denevan projetou a existência de quase 5.000.000 de índios na Amazônia (Bethell, 1998: 130-131), sendo reduzida posteriormente essa projeção para cerca de 3.600.000 (HEMMING, 1978).

Os autores citam vários historiadores e especialista em demografia histórica que discordam entre si em relação à quantidade de população indígena existente, dessa maneira, não cabe aqui apontar ou dizer que uma dessas estimativas seria a que mais se aproxima do número de habitantes no Brasil antes de sua colonização, sem o devido aprofundamento.

Esse número varia entre os antropólogos. Atualmente essas estimativas vêm sendo calculadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2010 o IBGE fez um levantamento demográfico da população indígena no Brasil, com novos quesitos que tentam identificar esses povos, segundo as autoras Guirau e Silva (2013, p. 7-8):

O censo 2010 dedicou-se em superar as lacunas deixadas pelos censos passados. A autodeclaração continuou como critério de classificação, contudo, a ele foi acrescido outros como o pertencimento étnico, o idioma/língua falada e a localização geográfica. Assim, o censo IBGE 2010 aponta para um Brasil de 896,9 mil indígenas pertencentes a 305 etnias e falantes de 274 línguas e/ou dialetos diferentes. Representam, hoje, 0,47% da população total do país.

Para Bittenourt e Ladeira (2000), o número de indígenas vem aumentando em população no país. Em relação à identidade, mais especificamente da etnia Terena, não se encontram muitos registros dos não indígenas, mas há memórias-mito de criação indígenas sobre nossa origem.

Não existem registros sobre a origem da nossa história (dos Terena), logo é entendido que essa etnia surgiu de outros grupos, os quais também não se sabe a origem de seu tempo existente (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000). No decorrer dos anos, segundo as autoras,





os historiadores foram desenvolvendo estudos aprofundados sobre a nossa origem e concluíram que nós surgimos da família Aruák (um dos primeiros povos a ter contato com os europeus), assim como outros grupos indígenas espalhados em todo o território brasileiro. Dos Aruák, nós herdamos a língua materna, que com o passar dos anos foi se transformando à medida que entramos em contato com outros grupos, surgindo assim nossa própria língua materna, identificada como língua Terena. A maioria dos Terena encontram-se às margens do rio Aquidauana e Miranda no Estado de Mato Grosso do Sul - (MS), e um pequeno grupo se deslocou para o Estado de São Paulo (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000).

Há três momentos que são caracterizados como relevantes no contexto histórico dos Terena, a migração dos mesmos que vieram do Êxiva pelo rio Paraguaio para MS, a guerra do Paraguai e a delimitação das Reservas Terena. A construção da identidade Terena, foi marcada por estágios de crescimento ocorridos por meio de lutas. Para melhor compreensão as autoras seguem exemplificando cada um desses momentos, no sentido de nos fazer entender a relevância do contexto histórico desse grupo em relação as modificações na vida e o aculturamento, que ocorreram no contato, que os levou a mudar o modo de sobrevivência (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000).

Os séculos XVII, XVIII e XIX, foram marcantes para nossa história, pois uma série de fatores ocorreram e ocasionaram mudanças de alguns costumes, que no contato com outro modo de vida foram se transformando em novas formas de viver (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000).

Ao compreender que a cultura se transforma com as relações vivenciadas e trocadas entre grupos sociais, pode-se entender como nós Terena fomos transformando nossa cultura e adquirindo novos hábitos, mas, ainda mantemos alguns hábitos de nossos ancestrais. As modificações e transformações são indispensáveis para melhorar a qualidade de vida, na medida em que as veem necessárias. Nesse sentido, as autoras Bittencourt e Ladeira (2000, p.39), enfatizam que “A presença dos brancos provocou muitas mudanças na vida dos índios”.

Sant’Ana (2004), também descreve sobre o processo de mudança da cultura tradicional Terena, no contato com diferentes grupos sociais. A autora enfatiza em sua pesquisa o contexto social vivenciado pelos Terena aldeados, o modo como eles viviam com seus familiares, por exemplo, em uma mesma casa convivem com seus filhos, netos, genros, entre outros membros da família, onde os mesmos em trabalho coletivo, tiravam o sustento da família de sua própria terra com o plantio de alimentos, mandioca, feijão, entre outros subsídios para sua subsistência. Esse costume fora ameaçado em virtude do pouco território deixado para nós indígenas após a Guerra do Paraguai.

É sabido que, durante a guerra do Paraguai, houve uma expressiva participação indígena, ora na frente de batalha, ora assegurando as fronteiras do Brasil, ora





fornecendo alimentos às tropas brasileiras, ora servindo de espiã e guia. Mas raramente encontramos nos escritos dos pesquisadores sobre o tema a presença dessa população nativa da região (SEBASTIÃO, 2016, p.94)

Nessa guerra os patrícios foram fundamentais no processo de reconquista das terras de MS ludibriados com falsa promessa de que teríamos nosso território de volta após a guerra, o que não ocorreu. Em virtude disso, tiveram que procurar outros meios de sobrevivência, como trabalhar nas fazendas pela região sul-mato-grossense na lida com a agricultura e pecuária, entre outros serviços (SANT'ANA, 2004).

Em 1889, o Brasil se torna uma república e a primeira medida do governo republicano foi ampliar a construção das estradas de ferro e linhas telegráficas, para melhorar e facilitar o acesso do interior do país ao litoral. Foi instalada a Comissão Construtora das Linhas Telegráficas, chefiada por Rondon, que tinha o objetivo de ligar Cuiabá com as fronteiras com a Bolívia e Paraguai. (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000). Os Terena aceitaram trabalhar na construção das linhas telegráficas com a promessa de demarcação do seu território como mostra o relato:

Quando o finado Marechal Rondon passou por aqui, meu tio mais velho foi com ele. Meu tio se chamava José Henrique. E tinha outro tio meu que acompanhou o Marechal Rondon quando ele passou na terra de Cachoeirinha. Ele se chamava José Marques e era cozinheiro lá onde eles acampavam. Eles passavam na região de Cáceres, Barra dos Bugres, pra lá de Cuiabá, onde meu tio passou acompanhando a medição de terra. Esse era o serviço de meu tio. Rondon gostava muito de andar com José Henrique, meu tio mais velho, porque ele trabalhava muito bem. (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000 p. 81).

Na sua caminhada em direção à construção das linhas telegráficas, Rondon presenciou uma população indígena fragilizada, necessitada de trabalho para sobrevivência, presas fáceis à submissão em sua obra.

Segundo Sant'Ana (2004, p. 23)

[...] os Terena expandiram-se pelas fazendas que estavam surgindo (não raro absorvidos como mão-de-obra cativa) e por outros territórios sul-mato-grossenses [...]. Essa situação perdurou até 1904, momento em que o Marechal Cândido Rondon passava pelas terras do MS construindo as linhas telegráficas. Na época Rondon constatou as dificuldades enfrentadas pela comunidade Terena e, através de sua intervenção nas câmaras municipais, algumas reservas foram criadas e muitos indígenas foram libertos da situação em que se encontravam.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado em 1910, não em função da consciência do governo brasileiro em garantir os direitos indígenas, mas em função da repercussão internacional, dos fatos polêmicos em torno da questão indígena, o que trouxe um certo desconforto para o Brasil perante os países mais desenvolvidos. A política do SPI visava à integração do indígena à sociedade nacional descaracterizando-o, aculturando-o (SANT'ANA, 2004).





4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que para vivermos num meio social, meio este diferente do nosso contexto sociocultural, necessitamos adaptarmos a certas ditas regras sociais, como comunicação oral e escrita, uma vez que foram tiradas de nós nossa língua e costumes. Dessa maneira, ressalto a educação como um dos fatores desse processo de hibridização dos modos de viver de cada grupo social. Em virtude da educação ocidental que recebi e de experiências obtidas nos estágios do curso de Pedagogia, percebi e constatei a falta de materiais nas instituições de ensino, que abordem a história sobre nossas origens indígenas, sobre a participação dos indígenas na construção dessa nação chamada Brasil. Neste mesmo pensamento, acrescento minha história de vida como indígena da etnia Terena que tive como raiz pertencimento a aldeia Ypegue por meu pai e meus avós paternos, que residiam na aldeia, que segundo meu pai, por virtude de meu avô ter uma desavença com outro patrício, eles se mudaram para a cidade de Aquidauana-MS.

Dessa maneira eu e meus dois irmãos nascemos, crescemos e fomos criados em uma sociedade totalmente diferente do contexto social de nosso grupo étnico. Neste sentido, fomos criados sem saber direito a que grupo social pertencíamos, foi doloroso, pois na escola éramos chamados de pé vermelho ou bugre (na tradução social, significa pessoa preguiçosa, etc), palavras pesadas, que nos caracterizava como pessoas sem pertencimento sociocultural.

A partir do momento que comecei a estudar no curso de graduação, na disciplina de Educação Escolar Indígena, destrinchando todo o processo histórico da “invasão” do Brasil, percebi que nós indígenas enquanto grupo social, pertencemos e temos nosso grupo étnico, que nos caracteriza como grupo possuidor de nossa própria cultura e assim refleti meu exemplo de vida.

Nessa perspectiva percebi a relevância de elaborarmos estudos sobre autores que estudam e escrevem sobre nossa história, uma vez que é de suma importância saber e repassar para novas gerações nossa história, enfatizando que somos povos de várias etnias e costumes diferentes, que fazemos parte do contexto histórico deste país e que somos originários (desta terra), temos a nossa cultura e a nossa forma de viver e isso deve ser respeitado, diferentemente do que é contado nos livros de histórias disseminando e enfatizando um olhar preconceituoso nas escolas.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. A Presença Indígena na Formação do Brasil. OLIVEIRA, João Pacheco, FREIRE, Augusto da Rocha. MEC.LACED/Museu Nacional, 2006, p.17-95. > Disponível em www.dominiopublico.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação. **A história do povo Terena**. BITTENCOURT, Circe Maria. LADEIRA, Maria Elisa. MEC, 2000, p. 20-25.

CASTRO-GOMES, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro in A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas.

CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**; Buenos Aires Lugar, 2005.

GUIRAU, Kárine Michele. SILVA, Carolina Rocha. **Povos Indígenas no espaço urbano e políticas públicas**. 2013, p.7-8. Disponível em www.fclar.unesp.br. Acesso em 15 mai. 2018.

MUSSI, Vanderleia, P. L., URQUIZA, Antônio H. Aguirela, VARGAS, Vera Lúcia F. Cultura e História dos Povos Indígenas. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 3, **Reconhecendo Preconceitos sobre os Povos Pndígenas**. Campo Grande – MS, 2010, p. 19-42.

SANT'ANA, Graziela Reis de. **Uma Análise do Processo Migratório dos Índios Terena para o Perímetro Urbano**. 2004, p. 19-23. >Disponível em www2.marilia.unesp.br > Capa > v. 4, n. 1 (2004) >

SEBASTIÃO, Lili, Lindomar. **A diáspora Guaná (Terena) no pós-guerra da tríplice aliança e os reflexos em seus territórios no estado de Mato Grosso do Sul**. Tellus, Campo Grande, MS, 2016, p. 94. > Disponível em <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i30.380>





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA COMO EXPRESSÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE GRAMSCIANA

Silvia Cristiane Alfonso Viédes
Maria Alice de Miranda Aranda

RESUMO

O presente artigo analisa as relações dialéticas entre a alfabetização da criança brasileira como expressão política e Estado, sociedade civil, superestrutura e hegemonia, a partir do expoente teórico gramsciano, para compreender a configuração da mudança social no mundo atual. Para tanto, o objeto da pesquisa centra-se sobre a política de alfabetização da criança brasileira e tem como objetivo analisá-la no contexto do materialismo histórico e dialético em interlocução ao paradigma crítico de Antonio Gramsci. Como metodologia, pauta-se em pesquisa qualitativa pelas análises documental, referente aos atos normativos e legais da Política Nacional de Alfabetização pelos programas governamentais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Programa Mais Alfabetização (PMAlfa), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os documentos apresentação das políticas mencionadas e documentos que embasam as políticas de avaliação ligadas a esses programas. Como resultados, a alfabetização da criança brasileira como expressão política é um processo social mediado por ações humanas subjugada à cultura do senso comum e hipervalorização da proposição teórica, para a conquista do consentimento dos implementadores dos programas Pnaic e PMAlfa.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Estado. Política de Alfabetização. Pnaic. PMAlfa.

ABSTRACT

This article analyzes the dialectical relations between Brazilian children's literacy as a political expression and State, civil society, superstructure and hegemony, from the Gramscian theoretical exponent, to understand the configuration of social change in the current world. Therefore, the object of the research focuses on the literacy policy of the Brazilian child and aims to analyze it in the context of historical and dialectical materialism in dialogue with Antonio Gramsci's critical paradigm. As a methodology, it is based on qualitative research by documentary analysis, referring to the normative and legal acts of the National Literacy Policy by the government programs National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic) and the More Literacy Program (PMAlfa), Common National Curricular Base (BNCC) and the presentation documents of the mentioned policies and documents that underpin the evaluation policies linked to those programs. As a result, the literacy of the Brazilian child as a political expression is a social process mediated by human actions





subjugated to the culture of common sense and overvaluation of the theoretical proposition, to gain the consent of the implementers of the Pnaic and PMALfa programs.

Keywords: Antonio Gramsci. State. Literacy Policy. Pnaic. PMALfa.

1 INTRODUÇÃO

A crescente relevância à compreensão de política pública em contexto de alfabetização deve-se à configuração da mudança social atual, aos dilemas e enfrentamentos sobre o índice de analfabetismo presente na sociedade brasileira e principalmente às evidências dos índices estagnados ou pouco evolutivos da alfabetização da criança brasileira, preconizados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Desdobra-se a esse contexto o setor público chamado de Estado, que cresceu em importância em aspectos da sociedade não apenas político, mas econômico pela viabilização da produção material, finanças e distribuição de renda e ideológico e nesse sentido, o pensamento marxista compreende as raízes do Estado nas condições materiais de vida, sendo a política uma teoria implícita à sugestão dos homens como adverte Marx.

Porém, é em Gramsci que a sistematização da ciência marxista enquanto ação política a reconhece como atividade autônoma, a concebe dentro do contexto do desenvolvimento histórico das forças materiais como atividade humana central.

Para tanto, a ênfase que Gramsci instituiu à política é enviesada por expoentes de análises conceituais sobre hegemonia e bases estruturantes como Estado, sociedade civil e superestrutura, consubstanciadas nessa pesquisa à alfabetização como expressão política.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A situação histórica na qual Gramsci viveu e participou como um líder intelectual envolvido a movimento proletário de massa, vivenciando o fracasso revolucionário dos trabalhadores e o início de um fascismo reacionário apoiado por grande parte da classe trabalhadora, permitiu atribuir conceitos ao Estado, à sociedade civil, à superestrutura, hegemonia e classes dominantes em interlocução à alfabetização da criança como expressão política, por meio de programas governamentais implementados.

Os fundamentos de Gramsci para a educação em perspectiva cultural e política está subsumido a um título de determinada obra, nem em teoria desenvolvida para essa finalidade, entretanto fazem parte das reflexões concebidas em seus escritos nas fases de sua





vida, durante a primeira Guerra Mundial, nos artigos do Pós-Guerra nos escritos durante a ascensão fascista e nos 32 Cadernos do Cárcere (MELO; RODRIGUES, 2016).

Gramsci proporciona pelas suas reflexões sobre a educação italiana, uma crítica à escola tradicional que capacita a elite intelectual como dirigente do sistema político econômico, com o propósito de conservar a ordem social e subjugar a maioria analfabeta, cristalizando a função da educação como conservadora, elitista e instrumental.

A proposição para superar essa contradição de educação, aponta-se o desenvolvimento de programa político-cultural para educação das massas analfabetas, partindo da experiência comum oportunizando a adesão popular, porém, que ultrapasse a consciência ingênua, com amplitude política, cultural e ideológica, por compreender que não se alfabetiza pela força, é preciso estimular àquele que se motiva a ler e escrever politicamente à sua realidade social, com o propósito de transformá-la.

Em aproximação dessa análise à realidade da composição dos programas governamentais voltados à alfabetização da criança brasileira, aponta-se que as mudanças nas políticas de alfabetização ocorridas a partir de 2012 e as análises gramscianas são polos opostos que não se atraem.

3 ANÁLISES GRAMSCIANAS SOBRE ESTADO, SOCIEDADE CIVIL, HEGEMONIA E SUPERESTRUTURA PARA PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA: POLOS OPOSTOS QUE NÃO SE ATRAEM

O pensamento de Gramsci enraizado em Marx, assumiu os pressupostos teóricos marxistas relacionados ao Estado e as condições materiais de vida, entretanto, em razão de suas experiências pessoais que testemunhou o fracasso dos movimentos revolucionários das classes trabalhadoras e o início de um fascismo apoiado por grande parte da classe trabalhadora, atribuiu ao enfoque marxista o conceito alternativo de Estado:

Todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação. (GRAMSCI, 1991, p. 24).

Os programas governamentais que compõem a Política Nacional de Alfabetização são provenientes de inflexões nas concepções de alfabetização e não exclusivamente dos resultados das avaliações em larga escala e, além disso, centram-se os programas aos eixos formativos dos professores alfabetizadores, com distanciamento desse ideário de ampliar a reflexão política sobre alfabetização.





Nesse sentido, as configurações dessas discussões aliam-se à composição do Estado em Gramsci, sobre a necessidade de definições de políticas públicas para educação e alfabetização, que se intensificaram no final da década de 1980, submetida aos movimentos históricos, sociais e educacionais, analisadas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) que iniciou o movimento para compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente (BRASIL, 1996).

Embora as políticas coletivas possuam a pretensão de atender a alfabetização, é pela implementação de programas governamentais como o Pnaic e PMALfa que se evidencia o consentimento explícito dos professores alfabetizadores para vigorá-los nos espaços de escolarização que, historicamente, constituem-se de programas pensados para atender as demandas de períodos de governos enquanto se mantém no poder.

Desdobra-se a partir do conceito de Estado, questões hegemônicas das classes dominantes cristalizadas em interesses próprios, consentidas pela subalternidade de classes, mascarando o papel da luta e da consciência de classe na transformação social, que nos termos de Gramsci, tal hegemonia representa o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas na sociedade civil.

Carnoy (1998, p. 90) recorre a Williams in Milliband (1973) para conceituar a hegemonia gramsciana:

[...] uma ordem na qual um certo modo de vida e de pensamento é dominante, na qual um conceito de realidade é difundido por toda sociedade, em todas as suas manifestações institucionais e privadas, estendendo sua influência a todos os gostos, comportamentos morais, costumes princípios políticos e religiosos, e todas as relações sociais, particularmente suas conotações morais e intelectuais.

A partir dessa concepção, Gramsci conferiu à massa dos trabalhadores o crédito de que eram capazes de desenvolver a consciência de classe, em compreensão de que não se tratava de uma simples falta de entendimento sobre a realidade, mas a análise de que era o próprio Estado que se encarrega da reprodução das relações de produção, ou em outras palavras, o Estado inclui a hegemonia burguesa na superestrutura, “plena de contradições e sujeita a conflitos” (CARNOY, 1998, p. 95).

Para compreender a superestrutura gramsciana, considera-se como ponto de partida a análise marxista na qual a sociedade civil domina o Estado e que a estrutura domina a superestrutura, subordinando o Estado à sociedade civil em conformidade com as relações materiais de produção, contudo, a sociedade civil em Gramsci não pertence ao momento estrutural, e sim ao superestrutural:





Podemos, para o momento, fixar dois grandes ‘níveis’ superestruturais: o primeiro pode ser chamado de ‘sociedade civil’, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados ‘privados’; e o segundo, de ‘sociedade política’ ou do ‘Estado’. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de ‘hegemonia’, que o grupo dominante exerce em toda sociedade; e, de outro, à ‘dominação direta’ ou ao comando, que é exercido através do Estado e do governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 1991, p. 12).

Desse modo, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, compreendida como estrutura desse desenvolvimento sobre as relações de produção por Marx e como superestrutura em Gramsci na expressão política das relações ideológicas, culturais, espirituais e intelectuais.

Em que pese os fatores superestruturais evidenciados, Gramsci entende que é problemático pensarmos as classes sociais como sendo homogêneas. Ou seja, todas as classes sociais, mesmo as hegemônicas, são constituídas por grupos que compartilham um universo social cheio de contradições e conflitos. Esses conflitos geram lacunas nas malhas do poder e abrem espaços potenciais para a ação e mudança social.

Além disso, Gramsci sugere a possibilidade de entendermos o conceito de ideologia de uma forma dialética: tanto uma fonte de dominação, quanto uma ferramenta pedagógica que nos permite questionar os diferentes modos de dominação.

Em análise à Política Nacional de Alfabetização por meio dos programas, instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ação governamental expressiva pensada a nível de adesão nacional e pactuação de ampla abrangência, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), no primeiro mandato de Dilma Vana Rousseff (PT), que ficou à frente do Governo Federal de 2011 a 31 de agosto de 2016, ao sofrer processo de *impeachment* e seu vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (PMDB), assumiu a presidência. Cabe mencionar que o Pnaic sofreu reformulações no Governo Temer, por meio da Portaria 826, de 07 de julho de 2017 (BRASIL, 2017)

Trata-se de um programa voltado para os três primeiros anos do ensino fundamental, estruturado em quatro eixos de atuação: 1) formação dos professores alfabetizadores, realizada de forma presencial e mediada por orientadores de estudo, que, por sua vez, também recebem formação específica; 2) envio de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais às escolas; 3) criação de uma política de avaliação em larga escala, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); 4) gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012b; VIÉDES, 2015).

Seis anos depois, a menos de um ano do final do mandato de Michel Temer e como parte do que foi então chamado de Política Nacional de Alfabetização foi instituído o Programa Mais Alfabetização (PMAI); destaca-se que na época que o Pnaic não foi





oficialmente revogado, mas em documento de apresentação do PMAIfa, o Pnaic foi associado a “[...]em concepções teóricas muito dissociadas da prática, trazia materiais padronizados para todo o País, além de ter uma gestão muito centrada nas universidades e pouco monitoramento.” (BRASIL, 2017).

A persuasão exercida a aceitar o sistema de crenças das classes governantes e compartilhar os seus valores, no caso da alfabetização cristalizados por programas de curta duração, representa o que Gramsci conceitua como hegemonia, em razão de que os programas são formulados pela agenda de cada governante e são consentidos em espaços formativos pelos professores alfabetizadores e formadores locais (BRASIL, 2017).

O PMAIfa foi instituído em 2018, sob o governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia, inicialmente pela Portaria nº 04, lançada em janeiro e revogada no mês subsequente pela Portaria nº 142 (BRASIL, 2018a, 2018b). Justifica sua implantação pelo viés dos Programas anteriores, ao citar a insatisfação no tocante ao identificador de crianças não alfabetizadas, conforme a Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA). Mister afirmar que a Portaria nº 4/2018 foi revogada pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018c).

O PMAIfa dispôs por objetivo fortalecer e apoiar as escolas públicas no processo alfabetizador da criança, matriculada no primeiro e segundo ano do ensino fundamental, com formato pautado na capacitação e integração do profissional denominado assistente de alfabetização aos demais profissionais, como os docentes alfabetizadores e técnicos (BRASIL, 2018c).

Com a mudança na gestão do Governo Federal, devido ao pleito eleitoral, o PMAIfa vive momentos de incertezas. Há, em 2019, apenas três ofícios relativos ao programa, um publicado em abril de 2019, no qual informa que “as escolas participantes do PMAIfa no ano de 2018 que realizaram a confirmação de adesão para o ano de 2019, [...] estão autorizadas a iniciarem o Programa para este ciclo de 2019” (BRASIL, 2019b, p. 1), outro de 3 setembro de 2019, em que se pede que as escolas verifiquem, antes de utilizarem os recursos, se há discrepância nos valores (BRASIL, 2019c), e o último, de 6 de setembro de 2019, em que se orienta “[...] a todas as escolas participantes do Programa que NÃO executem os recursos recebidos” (BRASIL, 2019d, p. 1) e aguardem as instruções do MEC.

Logo no início de seu mandato, Bolsonaro instituiu mudanças importantes na Política Nacional de Alfabetização, com a publicação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que consolida inflexões na concepção de alfabetização difundida pelo MEC, como pode ser observado no documento que a embasa:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras





escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. (BRASIL, 2019e, p. 18-19).

Assim, o MEC assume oficialmente uma concepção altamente criticada nas políticas voltadas à alfabetização anteriores, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em que a alfabetização tem sido compreendida como a apropriação de um sistema notacional, o que implica que tanto os elementos que o compõem como a relação entre tais elementos não são predeterminados (FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012).

Ao contrário, na Ciência Cognitiva da Leitura, que tem o método fônico como principal meio de operacionalização do ensino, a alfabetização é conceituada como a aprendizagem de um código, o que significa que todos os elementos e suas relações estão predeterminados, sendo condição suficiente para a alfabetização que os sujeitos consigam discriminá-los (visual e auditivamente), memorizando-os por meio de uma técnica que seria ensinada por outrem que já conhece e utiliza o código.

Em 2018, o MEC anunciou modificações importantes nas políticas de avaliação em larga escala que atingem os anos iniciais do ensino fundamental, antecipando o que seria a “idade certa” para a consolidação da alfabetização para os 7 anos, ao final do 2º ano do ensino fundamental, ao invés de 8 anos de idade e ao final do 3º ano, como previsto no Pnaic.

Assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revisou, a pedido do governo, as matrizes de referência das avaliações, a fim de adequá-las à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que “[...] as siglas ANA, Prova Brasil, entre outras, deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, não paginado).

Enquanto a ANA foi idealizada de modo a ser censitária e anual, as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são bianuais, concentrando as aplicações nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. Outro detalhe importante é que a etapa da Educação Infantil, nessa reestruturação do Saeb, também passará a ser avaliada, não com testes para as crianças, mas com questionários aplicados a professores e gestores.

De fato, o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) apontava “[...] os limites metodológicos e técnicos relacionados à construção de itens objetivos, de múltipla escolha, para a leitura, ou de itens de escrita que necessitam de uma matriz de correção que focaliza o texto como produto, e não como processo [...]” (BRASIL, 2013, p. 15).





Esse reconhecimento está em consonância com a compreensão de que o fato de uma criança não ter conseguido ler ou escrever convencionalmente durante a realização de uma avaliação não significa, automaticamente, que não tenha tido avanços em sua apropriação do sistema de escrita, haja vista que somente a consideração de seu percurso de aprendizagem, ou seja, de seu ponto de partida e do que já construiu até aquele momento, de acordo com suas especificidades, é que poderia determinar se ela recebeu ou não um ensino de qualidade.

No entanto, por não se constituir em uma política de Estado, mas de governo, assim que houve a troca de gestores, tanto na presidência da República, com a posse de Michel Temer, quanto nos órgãos responsáveis pela articulação dos eixos de sustentação do Pnaic já mencionados, entre eles a avaliação, os resultados da ANA foram utilizados como um parâmetro para a substituição da proposta para a alfabetização construída até então.

Sousa e Lopes (2010) apontam que o efeito colateral das avaliações em larga escala estabelecem comparações e competitividade entre instituições educacionais e entre esferas governamentais, além de mobilizar a opinião pública “muitas vezes de modo espetacular” (Ibid, p. 54), com ênfase nos resultados divulgados em forma de *ranking*, em que cada qual é responsável por seus resultados e pelos resultados gerais, criando uma rede de compromissos e cobranças, permitindo a identificação de “bem sucedidos e “fracassados” (Ibid, p. 55).

A esse respeito e com ênfase à contribuição de Sousa (2009, 2010), a ANA assumiu na organização da Política Nacional de Alfabetização, além de deflagrar um programa em razão dos resultados, o “suposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade”, acolhendo princípios de desigualdades e competição:

O problema a ser equacionado é bastante conhecido: políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação (SOUSA, 2009, apud SOUSA, 2010, p. 59)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ apresentada em 2017 pelo Governo Federal, outras concepções de ensino da língua escrita foram mobilizadas. Porém, a BNCC não consistiu em um documento consensual nem entre a comunidade científica que investiga o campo da Educação e, mais particularmente, da alfabetização, nem entre as entidades representativas de pesquisadores e professores, como a Associação Brasileira de

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é documento governamental normativo que define o conjunto de conteúdos considerados essenciais a todos os alunos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.” (HEINSFELD, SILVA, 2018, p. 669). A primeira e a segunda versões do documento foram elaboradas a partir de consulta pública e terceira, que foi homologada em 2017, consiste na versão instituída pelo governo, que sofreu importantes alterações em relação às primeiras versões.





Alfabetização (Abalf), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), entre outras.

Dentre as críticas à versão da BNCC homologada pelo governo, em uma carta aberta do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que consistiu em uma parceria firmada entre três universidades - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – e o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), os responsáveis pelo referido projeto, que haviam participado da elaboração da segunda versão da BNCC, apontam:

A afirmação de que "A literatura introduz a criança na escrita" pode resultar em uma indesejada interpretação de que o texto literário deva ser empregado, nas práticas pedagógicas, com a finalidade de ensinar as relações entre grafemas e fonemas, as regularidades e irregularidades do sistema de escrita, etc. [...] A afirmação de que a escrita representa a oralidade está incorreta, do ponto de vista teórico. A escrita representa a língua e é justamente por isso que comporta as diferenças regionais e dos diversos grupos sociais. Esse erro conceitual pode induzir a práticas pedagógicas inadequadas como, por exemplo, forjar uma relação binária entre sons e letras. (PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017, p. 3).

Percebe-se, assim, que as críticas dos responsáveis pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil tocam em pontos nevrálgicos das diferenças entre as concepções de alfabetização tratadas nesta seção. A escolha dos termos utilizados na BNCC, como “introdução da criança na cultura escrita”, revela que se concebe como escrita a reprodução do código, desconsiderando-se as apropriações subjetivas que as crianças vão fazendo sobre esse objeto cultural mesmo antes de adentrarem as instituições de ensino.

Na segunda versão da BNCC, em que os princípios que constituíam o Pnaic embasavam a proposta para a Educação Infantil e o ciclo de alfabetização, a aprendizagem da língua escrita havia sido tratada como uma aprendizagem conceitual, que não se resume ao ensino direto das relações entre grafemas e fonemas, embora esse ensino faça parte do processo, sendo priorizadas as estratégias de aproximação da criança com os usos sociais de textos escritos.

Em 2019, quando Jair Messias Bolsonaro assumiu a presidência da República, houve uma reconfiguração da chamada “Política Nacional de Alfabetização”, instituída por meio da publicação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, assinado pelo ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, segundo² a assumir a pasta do MEC após 100 dias de governo.

² De 1º de janeiro de 2019, posse do novo governo, até 8 de abril de 2019, a pasta do Ministério da Educação ficou sob a gestão de Ricardo Velez Rodriguez.





Nessa política que se baseia em outra concepção de alfabetização, passa-se a considerar que ao final do 1º ano do ensino fundamental as crianças devem estar plenamente alfabetizadas. De forma semelhante à política anterior, os entes federados foram convidados a aderir à política lançada pelo Governo Federal, sem que, oficialmente, o Pacto anterior tivesse sido revogado.

Essas inflexões aqui brevemente mencionadas reafirmam que o próprio Estado que se encarrega de incluir a hegemonia dos detentores dos meios de produção na superestrutura, plena de contradições e sujeita a conflitos, ao verificar diferentes concepções de alfabetização em pauta, o que leva a diferentes entendimentos de como, e em que momento da escolarização, deveria ser avaliado os resultados do ensino da leitura e da escrita nas redes públicas de educação.

A alfabetização tomada como expressão política, movimenta o setor de investimento que decidem sobre os métodos mais eficazes de ensino para apropriação da criança e o modo pela qual se compreende a língua escrita: como sistema notacional³, a exemplo do Pnaic, ou como código, como foi considerado no PMA Alfa e no Decreto nº 9.765, (BRASIL, 2019a) como consciência fonológica.

As consequências de se partir de uma dessas definições não são apenas terminológicas, uma vez que influenciam, na esfera das políticas educacionais, os programas de formação de alfabetizadores, as políticas de avaliação, aquisição e distribuição de material didático e paradidático, as matrizes de referência e a análise dos resultados das avaliações em larga escala, o tempo considerado apropriado para a consolidação do processo de alfabetização e as metodologias estimadas como mais eficazes para o ensino.

Nesse sentido, Gramsci (1991) enfatiza a “supremacia das superestruturas ideológicas sobre a estrutura econômica [e] a supremacia da sociedade civil (consenso) sobre a sociedade política (força)” (CARNOY, 1998, p. 94), razão pela qual eleva-se a consciência como uma arena de luta política, no seio da guerra de posição, em primeiro nível de identificação profissional, na qual os membros de determinado grupo estão “conscientes de sua unidade e homogeneidade e da necessidade de organizá-lo” (Ibid, p. 112).

³ A notação refere-se às “marcas externas ou símbolos registrados sobre superfícies, que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real” e constitui-se em uma capacidade exclusiva do ser humano, que ensina “às gerações seguintes os princípios de uso e habilidades para tratarmos a realidade através de sistemas simbólicos tão complexos como a notação alfabética, a notação numérica, a cartográfica e a musical.” (MORAIS, 2012, p. 32). Um sistema notacional, dessa forma, consiste em um sistema simbólico convencionalizado, que atende a certas propriedades, para poder substituir objetos ou eventos da realidade. As marcas desse sistema simbólico não são uma cópia ou réplica do real, mas uma representação arbitrária, em que alguns elementos são priorizados e outros não. Como exemplo, Morais (2012) cita a cartografia moderna, que, para registrar a presença de capitais, cidades ou fronteiras, “usa símbolos completamente arbitrários (bolinhas de tamanhos e cores diferentes, quadradinhos, linhas pontilhadas, etc.), cujos significados são convencionalizados numa legenda, mas que nada guardam da aparência das cidades ou vilas que substituem”.





4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica escolhida pauta-se em pesquisa qualitativa pela análise documental, referente aos atos normativos e legais da Política Nacional de Alfabetização pelos programas governamentais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Programa Mais Alfabetização (PMAlfa), Base Nacional Comum Curricular, os documentos apresentação das políticas mencionadas e documentos que embasam as políticas de avaliação ligadas a esses programas.

Como pressupõem Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, por ser capaz de desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Com efeito, articula-se ao expoente teórico de Gramsci à alfabetização como expressão política, enviesada por análises conceituais sobre Estado, sociedade civil, superestrutura e hegemonia.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pelas análises ora evidenciadas, a alfabetização da criança brasileira como expressão política é um processo social mediado por ações humanas à cultura da experiência comum e hipervalorização da proposição teórica, para a conquista do consentimento dos implementadores dos programas Pnaic e PMAlfa.

Tais programas surgem, de governo em governo, em estampas próprias, vigorando no cenário brasileiro programas de alfabetização de curta duração e bases teóricas discricionárias.

Para tanto, é preciso ultrapassar essa consciência ingênua, com vistas a criar programas de Estado, consistentes teoricamente, debatidos em espaços democráticos, pela força política da realidade social, portanto, as críticas firmadas pelas instituições aqui mencionadas à realidade do que é implementado para alfabetizar a criança brasileira toca em pontos nevrálgicos e são totalmente desconsideradas pelo governo atual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações dialéticas estabelecidas entre alfabetização e política em perspectiva materialista histórica tendo como expoente Gramsci, pode-se constatar que a Política Nacional de Alfabetização deve ser entendida como resultado de um processo histórico de





classes dominantes que tem no Estado a garantia da hegemonia do modo que produzem e organizam o processo alfabetizador.

Tais relações da alfabetização com a política demonstra que a força do sistema não está na violência, tampouco no poder coercitivo do Estado, mas na aceitação por parte dos dominados de uma concepção de que a alfabetização é uma moeda de troca que pertence aos seus dominadores.

A Política Nacional de Alfabetização atravessa um tecido de vulgarizações complexas com aparência de senso comum, em consonância com a compreensão de que o fato de uma criança não ter conseguido ler ou escrever convencionalmente durante a realização de uma avaliação não significa, automaticamente, que não tenha tido avanços em sua apropriação do sistema de escrita, haja vista que somente a consideração de seu percurso de aprendizagem, ou seja, de seu ponto de partida e do que já construiu até aquele momento, de acordo com suas especificidades, é que poderia determinar se ela recebeu ou não um ensino de qualidade.

No entanto, por não se constituir em uma política de Estado, mas de governo, assim que houve a troca de gestores, tanto na presidência da República, com a posse de Michel Temer, quanto nos órgãos responsáveis pela articulação dos eixos de sustentação do Pnaic já mencionados, entre eles a avaliação, os resultados da ANA foram utilizados como um parâmetro para a substituição da proposta para a alfabetização construída até então.

Nesse sentido, a Política Nacional de Alfabetização evidencia um caráter reprodutor da ordem social, na medida que responde apenas aos interesses das estruturas econômicas das classes que detém a hegemonia, que exercem a direção moral e intelectual da sociedade e como consequência, interfere sobre a construção, desconstrução e reconstrução da própria alfabetização da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.





_____. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pnaic. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 130, Seção 1, p. 20, 10 jul. 2017.

_____. Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 4, seção 1, p. 15-16, 06 jan. 2018a.

_____. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 37, seção 1, p. 54-55, 2018b.

_____. Ministério da Educação. Casa Civil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019a.

_____. Ministério da Educação. **Ofício-Circular Nº 5/2019/COEF/DICEI/SEB/SEB-MEC**. Assunto: Programa Mais Alfabetização - PMAIfa - Reabertura do ciclo 2019. Brasília, 5 de abril de 2019b. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em 04 out. 2019b.

_____. Ministério da Educação. **Ofício-Circular Nº 10/2019/COEF/DPR/SEB/SEB-MEC**. Assunto: URGENTE - Programa Mais Alfabetização - PMAIfa. Recursos 2019. Brasília, 6 set. 2019c. Disponível em: <https://undime.org.br>. Acesso em 04 out. 2019c.

_____. Ministério da Educação. **Ofício nº 90/2019/DPR/SEB/SEB-MEC**. Assunto: URGENTE - Programa Mais Alfabetização - PMAIfa. Recursos 2019. Brasília, 6 set. 2019d. <https://undime.org.br>. Acesso em 04 out. 2019.

_____. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019e.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (equipe de trad. PUCCAMP) 2 ed. Campinas: Papirus, 1988. [pp. 19-62]

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: CIV. BRASILEIRA, 1991.

HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MELO, Maria Lúcia; RODRIGUES, Denise Simões. Gramsci e a educação. I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. **Anais**. Fortaleza, Ceará. 2016.





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. In: **Portal do Ministério da Educação** [on line]: Notícias, Brasília, 28 jun. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08 out. 2019.
MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC**. Belo Horizonte: ABALF, 2017. Disponível em: www.abalf.com.br. Acesso em 04 out. 2019.

SOUSA, Sandra. Záquia. Avaliação e gestão da educação básica. In. DOURADO, Luiz. Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SOUSA, Sandra. Záquia.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Dossiê educação. **Revista Adusp**, Janeiro 2010. pp. 53-59.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso. **Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio - MS**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.





O MOMENTO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS EM PONTA PORÃ E SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Helena Ricardo

José Paulo dos Santos Rosas de Castro

Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro

RESUMO

A educação inclusiva constituiu-se num paradigma educacional sobre a concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como dois valores indissociáveis. Esta educação avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar a história da exclusão dentro e fora da escola. A partir desta perspectiva organizou-se o estudo aqui apresentado. Este organizou-se metodologicamente por meio de uma pesquisa bibliográfica, onde se buscou elaborar um recorte sobre a história da educação e da educação especial no Brasil. Fizemos também uma pesquisa documental nos registros históricos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do município de Ponta Porã, objetivando identificar o momento temporal de criação desta instituição. Identificou-se que a criação desta instituição pretendeu atender às necessidades educativas especiais de pessoas em condição de deficiência da região, assistindo a uma grande área de assentamentos, zonas rurais e urbanas. Enquanto tecido vivo, esta instituição, espelha a complexidade das relações humanas, em especial a problemática da pessoa com necessidades especiais, e ainda, uma lenta e progressiva forma de transformação na maneira de ver e entender o seu público direto.

Palavras-chave: Educação Especial. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education it's an educational paradigm, on the conception of human rights, which combines equality and difference as two inseparable values. This education advances in relation to the idea of formal equity by contextualizing the history of exclusion inside and outside school. From this perspective, we organized the study presented here. This was methodologically elaborated through a bibliographic research, , where we sought to elaborate a history clipping on education and special education, in Brazil. We also did a documentary research in the historical records of the Parents and Friends of The Exceptionals Association in Ponta Porã municipality, aiming to identify the temporal moment of this institution creation. It was identified that the creation of the Parents and Friends of The Exceptionals Association intended to meet the special educational needs of disabled people, of the region, watching a large area of settlements, rural and urban areas. As a living fabric, this institution mirrors the complexity of human relations, especially the problem of the person with special needs, and also a slow and progressive form of transformation in the way of seeing and understanding its direct public.

Keywords: Special Education. Parents and Friends of The Exceptionals Association. Inclusion.





1 INTRODUÇÃO

A temática principal deste artigo é o momento histórico da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Ponta Porã e a sua relação com a história educacional nacional. Visamos compreender a história da educação e entender o momento em que se percebeu a necessidade de criar uma instituição de apoio à Pessoa em Condição de Deficiência (PCD). Fizemos um estudo bibliográfico focado na história da educação e na educação especial brasileira e uma pesquisa exploratória e documental de campo para identificar registros da criação da APAE no município de Ponta Porã.

O nosso objetivo principal foi identificar os marcos históricos da Educação Especial e da criação da APAE. Os objetivos específicos foram enumerados da seguinte forma: recortar historicamente educação especial no Brasil; fazer o levantamento histórico da criação da APAE no Brasil e em Ponta Porã; coletar dados para identificar a estrutura, a filosofia e a didática da APAE de Ponta Porã e comparar os pressupostos desta instituição, desde o momento de sua criação até os dias de hoje.

A justificativa desse estudo dividiu-se em três dimensões. A dimensão pessoal, manifestada nas inquietações das vivências do Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade e Laboratório de Acessibilidade (GEPA LABAC) que discute a educação e a inclusão da PCD. A dimensão sócio moral, onde destacamos a valorização da PCD como um aspecto extremamente importante para a plena integração destes indivíduos na comunidade. Esta abordagem interacionista promove um maior comprometimento entre as instituições educacionais e a sociedade, estimulando uma ética mais uníssona com os interesses das comunidades. Quanto à dimensão científica, entendemos que, na educação especial, é fundamental conhecer as filosofias interventoras estabelecidas nas instituições de acolhimento a este público carente de empoderamento social. Neste cenário peculiar, no município de Ponta Porã, onde a fronteira seca entrelaça as diversas culturas, os processos educacionais criam fenômenos carentes de uma maior análise científica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Recorte da história da educação do Brasil





O desembarque da Companhia de Jesus, entre os anos 1549 e 1759, durante o processo de expansão e colonização portuguesa, trouxe consigo o que poderemos entender como a aurora dos modelos educacionais escolares europeus na América do Sul, ainda que exclusivamente ligados ao contexto monástico da Igreja. Seguiu-se o Período Pombalino entre 1760 e 1808, o Período Joanino entre 1808 e 1821 e o Período Imperial entre 1822 e 1889. A República em 1889, a Segunda República entre 1930 e 1936, o Estado Novo entre 1937 e 1945, a República Nova entre 1946 e 1963, o Regime Militar entre 1964 e 1985 e a Nova República compreendida entre 1986 e 2003 (Silva e Araújo, 2012).

Saviani (2005) destaca três momentos da política educacional no Brasil: o primeiro momento, compreendido entre 1890 e 1931, que corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de propiciar a oferta de escolas primárias, ficando a União encarregada de regular, o ensino secundário e superior; o segundo momento vai até 1961, onde se procura estabelecer um ensino integrando em todo o país e o terceiro momento pode ser sinalizado entre 1960 e 2001 e corresponde à regulamentação do ensino tendo como base um princípio pedagógica produtivista.

Segundo Silva e Araújo (2012, p. 80-81) é “[. . .] a partir de 1930, início da Era Vargas, que surgem as reformas educacionais mais importantes. A primeira Lei de Diretrizes e Bases é promulgada em 1946, o que provoca vários debates sobre do tema”.

Aranha (1994, p. 198) destaca a importância da contribuição do filósofo Anísio Teixeira, que de “[. . .] uma viagem aos EUA, retorna animado com as propostas inovadoras de Dewey, a ponto de se tornar responsável pela influência das ideias pragmatistas no Brasil”. A autora cita também Fernando de Azevedo, sociólogo, tido como influenciador das ideias de Durkheim. Ao lado de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, Fernando de Azevedo participou dos movimentos de reforma do ensino e juntos lideraram a elaboração dos documentos de 1932 e posteriormente a dos de 1959, em favor da instituição da escola pública.

Saviani (2005) evidencia o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O Manifesto focaria numa política educativa em defesa da Escola Nova e na legitimação da causa da educação pública. Estas diretrizes influenciariam o texto sobre educação na Constituição Brasileira de 1934. A Constituição de 1934 declara a educação como direito de todos, devendo esta ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) alcançava-se a aprovação da proposta do ensino primário público,





obrigatório, gratuito e universal, da competência da União, do Conselho Nacional de Educação, garantindo-se assim os recursos para o sistema educativo.

Em 1937, no Estado Novo, é aprovada uma nova carta constitucional, com a contribuição do Ministro Gustavo Capanema. Acontece a reforma das Leis Orgânicas de Ensino, valorizando-se o viés profissionalizante da educação pública. Silva e Araújo (2012) explicam como se organizou a educação pública nesse momento histórico. O ensino ficou composto, nesse período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser no modelo clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e ganhou um conteúdo generalista. Apesar dessa divisão no ensino secundário e científico, a predominância recaiu sobre o modelo científico tecnicista.

Na República Nova, entre 1946 e 1963, acontece o mais significativo momento da História da Educação no Brasil. Anísio Teixeira funda o Centro Popular de Educação e o educador Lauro de Oliveira Lima começa uma didática com embasamento nos estudos de Jean Piaget. Em meados de 1962, Paulo Freire desenvolve a Alfabetização em quarenta horas com o intuito de alfabetizar grande parte da população, até então analfabeta. Nesse mesmo ano é criado junto com o Conselho Federal de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no método de Paulo Freire (Ibid.,2012).

Em 1964, o golpe militar destituiu o estado de direito. É nesse período que surge a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Silva e Araújo (2012) apontam um quadro educacional dramático nesse momento histórico do Brasil. Mais de metade das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da primeira série do primeiro grau; trinta por cento da população era composta por analfabetos, vinte e três por cento dos professores eram leigos e mais de trinta por cento das crianças estavam fora da escola.

Oito milhões de crianças do primeiro grau tinham mais de quatorze anos e mais de sessenta por cento das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam mais de setenta por cento das reprovações. É importante lembrar que sessenta por cento da população brasileira vivia abaixo da linha de pobreza.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) indicam que no fim do Regime Militar, em 1985, a substituição do general Figueiredo por José Sarney, gera novos movimentos positivos





à educação escolar pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1987, pretendia oferecer aos mais pobres a oportunidade de acesso à educação escolar, contudo, segundo Aranha (1994), dos 500 Centros Integrados de Educação Pública previstos, somente 117 funcionaram no atendimento ao alunado estadual e municipal. Estes poucos centros não conseguiam atender a porcentagem mínima de vinte por cento, acordada legalmente.

Segundo Saviani (2005), persistia a exigência de mudar inteiramente a estrutura da educação nacional. A oportunidade surgiria na Constituição Federal de 1988. Aranha (1994) destaca alguns acordos importantes desta nova Carta Constitucional. A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente do ensino fundamental ao ensino médio, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para magistério público, a autonomia universitária, a aplicação anual na educação da receita resultante de impostos, os recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser destinados a escolas comunitárias ou filantrópicas desde que se comprove a finalidade não lucrativa, o plano nacional de educação visando articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

Foi a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, organizada na Tailândia pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância que foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos. Este documento estabeleceu as diretrizes para os planos decenais da educação. O Brasil organizou alguns debates, com a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em decorrência dessa declaração mundial.

No final de 1995, o MEC alinha-se com as Nações Unidas e empenha-se em construir os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foi um momento primordial para o magistério desenvolver mais competência nas suas tarefas, estimulando uma nova geração de profissionais, habilitados a problematizar a realidade brasileira e oferecer um ensino de mais qualidade.

A proposta da escola para todos, universal e gratuita, democrática e de qualidade, confrontou-se assim com a necessidade emergente de uma nova educação escolar mais direcionada a atender os trabalhadores e uma nova classe média emergente. Uma transformação educacional mais humanizada e o respeito à liberdade autônoma democrática





eram então as mudanças qualitativas consideradas imprescindíveis à competitividade surgida na industrialização deste novo mundo globalizado.

2.2 Recorte histórico da educação especial no Brasil

A história brasileira da educação especial foi marcada por momentos que ocorreram em eras diferentes. Podemos compreender uma primeira era em que o continente Sul Americano era povoado apenas pelos seus povos aborígenes, em que os indivíduos em condição de deficiência eram abandonados ou eliminados, sendo considerados descartáveis e imperfeitos. O infanticídio de seres humanos que apresentavam condições de deficiência no momento do nascimento era prática e hábito regular nas comunidades indígenas sul americanas. Silva; Seabra Júnior e Araújo (2008) indicam que os primeiros registros encontrados sobre a PCD são do início do processo colonizador português no Brasil. Entre os indígenas sul-americanos não se encontravam pessoas em condição de deficiência. As crianças nascidas nas comunidades aborígenes, portadoras de algum tipo de deficiência, eram sacrificadas logo após o nascimento, seguindo os costumes tribais.

Uma segunda era iniciou-se com a chegada das civilizações europeias ao continente sul americano. Foi durante a epopeia das primeiras grandes navegações marítimas do século XVI que se iniciou a era da colonização ibérica da América do Sul. Com a chegada de um novo modelo sócio moral advindo da cultura portuguesa, em especial nos moldes da Companhia de Jesus, uma nova interpretação do indivíduo em condição de deficiência se iria criar na América do Sul.

Um novo humanismo, trazido pela colonização, traria consigo uma nova interpretação ética ao olhar sobre o mundo das pessoas em condição de deficiência no território sul americano que viria a se constituir o Brasil. Já era possível identificar algumas pessoas em condição de deficiência entre os membros da sociedade. Deficiências estas geralmente decorrentes da carência alimentar, dos maus tratos, dos acidentes de trabalho ou da mutilação no caso de escravos.

No período imperial, após a independência do Brasil, o rei D. Pedro, criou diversas instituições especiais, destacando-se a criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1847 o Hospital Juliano Moreira, no estado da Bahia e o Instituto dos Surdos-mudos em 1887. Também foram criados, o Asilo dos Inválidos da Pátria e a Escola México no Rio de Janeiro, com atendimento a pessoas em condição de deficiência física e intelectual.





Apesar da iniciativa, o atendimento ao público em condição de deficiência era precário e ainda não atendia as principais demandas da população. Mazzotta (1995) afirma que as condições de deficiência não eram ainda compreendidas. A discriminação e a segregação de quem manifestava uma condição de deficiência ainda eram comportamentos considerados comuns.

Os moldes da Igreja cristã ainda pregavam a perfeição do ser humano, criado e visto à imagem e semelhança da divindade, determinando-se assim que a condição de deficiência como uma imperfeição e um castigo. As pessoas consideradas imperfeitas eram alienadas como incapazes, impuros e por vezes retratados como seres sem conexão ao divino. A PCD era retirada de sua comunidade de origem, de sua família e segregada para o isolamento em instituições residenciais ou escolas especiais.

Uma terceira era pode ser compreendida entre o século XVII e o século XX, quando as PCD passaram a ser institucionalizadas e isoladas em instituições residenciais especiais. Mazzotta (1995) registra que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo. É especialmente no século XX, quando se desenvolvem as escolas e as classes educacionais especiais incorporadas às instituições públicas, que se inicia o processo de integração das pessoas em condição de deficiência no sistema de ensino regular público.

Só a partir da segunda metade do século XX e no início do século XXI, na era atual, é que o paradigma da segregação da PCD começou a ser reexaminado. Em 1930, nos movimentos do ideário da Escola Nova, difundiu-se a disciplina da Psicologia na educação, incorporando o uso dos testes de inteligência para identificar a condição de deficiência intelectual.

Mazzotta (1995) afirma que a inclusão da educação especial na política educacional brasileira ocorre somente no final dos anos 50 e início dos anos 60. Mantoan (2015) mostra-nos que a Constituição Federal de 1988 apresenta-se como um grande avanço na educação especial. Este documento auxilia a educação escolar da PCD e define como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana¹. Afirma-se ainda que, na defesa dos direitos das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é fundamental a promoção do bem-estar de todos, sem discriminação de origem, raça, sexo, cor idade ou qualquer que seja sua forma ou característica.

¹ Artigo 1.o, inciso II e III





O artigo 205º da Constituição Federal identifica o direito de todos à educação, incorporando a responsabilidade do desenvolvimento da pessoa para a cidadania e para a devida qualificação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no seu artigo 58º afirma que a educação especial, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

A compreensão dos valores morais que incorporam a condição de deficiência como um fenômeno que deve ser eticamente abordado, faz parte da construção do processo civilizatório que nos fez inferir a singularidade humana que nos constitui neste século XXI. Unir a dualidade do corpo e da mente numa abordagem que compreenda a equalização das oportunidades dadas às diferenças que o ser humano apresenta na sua individualidade, é o principal desafio deste momento histórico atual. É nesta importante tarefa acadêmica que encontramos o nosso papel de educadores e pesquisadores como necessária e primordial.

2.3 O surgimento da APAE no Brasil

A Associação de Pais e Amigos do Excepcional nasceu a partir das necessidades de atendimento especializado e da inclusão das PCD na comunidade, diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas nesse sentido. A função da APAE seria perpassar o conceito da inclusão, promovendo o desenvolvimento da integração social e a conquista da autonomia da PCD, tais como, o direito à cidadania, o direito à educação, o direito ao treinamento profissional, o direito à arte, ao esporte, à saúde, ao lazer, ao acesso às tecnologias e à comunicação alternativa.

[...] No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Dentre seus fundadores, conforme artigo publicado na revista Mensagem da APAE, ano 6, n. 16, estavam os seguintes nomes: Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juraci Lameira e Alda Neves da Rocha Maia. Juntamente com outros pais interessados, este grupo teve o apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children (NARC) organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. Uma vez criada, a APAE do Rio de Janeiro teve como seu primeiro presidente o Almirante Henry Broadbent Hoyer. Com o apoio do governo Federal, através do Presidente Castelo Branco, Foi adquirido um prédio, com boa área de terreno, á Rua Bom Pastor, onde se encontra a sede da APAE (MAZZOTTA, 1995, p. 49).





Percebe-se uma mudança no atendimento educacional com a criação da APAE no Brasil. Os poderes Executivo e Legislativo foram estimulados a elaborar leis mais focadas na resolução dos problemas das PCD. Segundo Mazzotta (1995), no período de 1957 a 1993, o atendimento educacional foi explicitamente assumido pelo Governo Federal. A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro² foi criada, entre outras, para atender essa nova demanda social.

A organização da APAE conta hoje com a Federação Nacional de Pais e Amigos do Excepcional (FENAPAES), uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como utilidade Pública Federal e certificada como beneficente de assistência social, de caráter cultural, assistencial e educacional. Congrega mais de duas mil APAE filadas e outras entidades congêneres, que compõem a Rede Apaeano no Brasil. A FENAPAES promove e articula ações de defesa dos direitos das PCD e representa o movimento Apaeano perante os organismos nacionais e internacionais. A FENAPAES promove educação à pessoa em condição de deficiência nas áreas da arte, na educação física, no esporte e no lazer.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo está ligado à pesquisa de Pós-Doutoramento denominada "O multiculturalismo da formação do professor - *El multiculturalismo en la formacion del profesorado*", sob o IRB00003099 e foi aprovado pela *Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona*.

A pesquisa desenvolveu-se através de estudos bibliográficos e documentais com especial destaque na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2003) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), bem como numa pesquisa de campo com questionários para os profissionais da APAE do município de Ponta Porã.

Para a coleta de dados fizemos uma pesquisa de campo, com análise documental e elaboramos um questionário estruturado. O objetivo foi identificar o momento e os moldes da criação e do desenvolvimento da APAE na cidade de Ponta Porã. Comparamos os dados identificados pelos questionários com os registros analisados nos documentos da instituição, bem como revisamos a literatura selecionada. Para Marconi e Lakatos (2003), a coleta de

² Decreto Federal n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957





dados pode ser efetuada tanto com uma pesquisa bibliográfica documental tanto quanto com contatos diretos com os atores interventores no fenômeno a ser pesquisado.

3.1 Apresentação e discussão dos dados: a criação da APAE de Ponta Porã

A APAE de Ponta Porã surgiu dentro desse contexto nacional de mudança na interpretação e discussão das diferenças e das igualdades sociais da década de 80, presente tanto nas políticas públicas quanto nos movimentos da sociedade civil. A criação de uma instituição que atendesse às necessidades especiais das pessoas em condição de deficiência começou a fazer parte das inquietações da comunidade civil do município de Ponta Porã.

Com o avanço dos conhecimentos das áreas médica, psiquiátricas e psicológicas, surgiram novas interpretações sobre as habilidades, competências e potencialidades da população em condição de deficiência. Assim, algumas pessoas com interesses relacionados à melhoria das condições de vida da PCD, iniciaram um processo de implantação de uma instituição municipal que hoje compreende a APAE e o CEDEPP em sua estrutura.

Nos registros documentais do ano de 1981, constam, nos autos das atas, as primeiras reuniões para a idealização do atendimento aos usuários com necessidades especiais no município de Ponta Porã. O objetivo principal seria atender, nas suas necessidades especiais, as crianças em condição de deficiência, moradoras no município. A orientação educativa seria feita por um psicólogo.

Foi convocada uma reunião com a comunidade no dia 16 de março, para a criação da APAE. Esse grupo foi composto pelo psicólogo Roberto Ribeiro de Andrade, pelo Vice Presidente Wilson Dias de Pinho, pela Secretária Geral Crisális Fonseca Araújo, pelo Primeiro Secretário João Portela Freire, pelo Primeiro Tesoureiro Azamir Willian Lupoli e pelo Segundo Tesoureiro Alfredo Cândido Santos Ferreira. Foi criada a Comissão Especial, com a finalidade de arrecadar recursos, composta por Lélia Cogo, por Orozimbo Silva Neto e por Juana Maria Rojas Silva. Foi criada a Comissão Especial para a Elaboração dos Estatutos, composta por Ricardo Brandão e por Heliana Ferreira. Foi criada a Comissão de Divulgação, composta por Zilda Matos Ancel, por Nilda Ângela Guedes e pelo padre Pedro Kemmy. Foi criada também, a Comissão de Instalação cuja composição não identificamos.

Nos registros do ano de 1983, encontramos o momento em que uma nova direção assume a instituição. Um grupo de voluntários assume tendo como Presidente, Zilda Mattos Ancel, como Vice-Presidente, Roberto Ribeiro de Andrade, como Secretária Geral, Antonia





Icassati da Silva, como Primeira Secretária, Maria Elizabeth Machado da Costa, como Primeiro Tesoureiro, Pedro de Souza Lima e como Segundo Tesoureiro Ramão Miltes Paes.

Após a eleição de 1983, a APAE revigora-se, através do esforço conjunto de seus membros. Com a ampliação dos recursos financeiros de apoio privado, obtidos através de uma nova organização, a escola do CEDEPP é edificada em menos de três meses, permitindo festejar o terceiro aniversário, sob teto próprio e incorpora um novo modelo que atendesse também às NEE para além de um atendimento meramente assistencialista.

Nos registros do ano de 1985, encontramos a composição de uma nova diretoria durante o mês de setembro. Dava-se continuidade aos objetivos iniciais da APAE e com a documentação organizada a entidade poderia agora solicitar os primeiros apoios financeiros advindos de verbas públicas e promoveu a instalação a sua oficina pedagógica no dia 20 de agosto.

Nos registros do ano de 1986 identificamos o momento em que a Direção do CEDEPP requisitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) a autorização para o funcionamento da Educação Especial, da Estimulação Precoce, da Educação Pré-Escolar Especial e a Oficina Pedagógica. Informa o documento que o CEDEPP funcionava em prédio próprio, com seis salas de aula, com duas salas de administração, com uma sala para orientação pedagógica, uma sala para atendimento psicológico, uma sala para atendimento médico, uma sala para fisioterapia, banheiros, sanitários e lavatórios, uma oficina pedagógica, uma quadra de areia com playground e uma área para a educação física.

O ofício n. 66/APAE, do mesmo ano, informa que o CEDEPP teria a capacidade para atender 120 alunos. O documento foi assinado pela então diretora, Zilda Mattos Ancel e descreve o público a ser atendido, como sendo os “[...] deficientes mentais, educáveis e treináveis” e os “[...] deficientes múltiplos e portadores de problemas de conduta”. Define a característica do ensino a ser ministrado como “[...] Estimulação Precoce, Pré-escolar especial, Primeiro Grau Especial, Oficina Pedagógica e Ensino Itinerante”.

Nos registros do ano de 1987 foram encontrados os dados da eleição de uma nova Diretoria, tendo sido ela composta por um Presidente, Roberto Ribeiro de Andrade, pela Vice-Presidente, Nailde do Espírito Santo, pela Secretária geral, Elizabeth Vieira Ortiz; pela Primeira Secretária, Maria Carmem do Rego, pela Segunda Secretária, Elizabeth Guedes, pelo Primeiro Tesoureiro, Licilio Roque Azambuja e pelo Segundo Tesoureiro, Pedro Souza Lima.





O ano de 1988 traz junto com a nova Carta Constitucional Brasileira, um novo olhar sobre as pessoas em condição de deficiência e sobre o processo de inclusão deste público nas escolas do ensino regular público e privado. A plena integração destes indivíduos na comunidade e o respeito pelos seus direitos tanto educacionais como sociais, agora garantidos constitucionalmente e pelas diversas leis que surgiram nesta decorrência, estimularam a APAE de Ponta Porã a reestruturar os seus modelos de atendimento educacional e acolhimento terapêutico.

Nos registros do ano de 1988, encontramos o Livro Verde, que no seu artigo 45º, informa que a escola especial adotaria o regime anual, considerando o período letivo como aquele em que se realiza o processo pedagógico e as demais atividades escolares. No mesmo documento, o artigo 46º indica que o calendário escolar será elaborado pela direção da escola, ouvidos os técnicos e em conformidade com disposições legais. O artigo 47º, do mesmo documento, expressa que a escola, entre os períodos letivos regulares, funcionaria para proporcionar, para além de outras atividades, o atendimento terapêutico. O artigo 48º informa que a matrícula é a vinculação do aluno à escola e é feita após uma triagem inicial, realizada pelo corpo técnico da entidade, onde seja constatada a condição de deficiência do aluno. Quanto à organização das avaliações das classes, diz o artigo 50º que as classes se organizam por grupos de alunos com necessidades e características semelhantes, após uma avaliação diagnóstica das NEE.

Encontramos uma deliberação do CEE, sob o n.º 1949, datada de 08 de julho de 1988, em que se manifesta o parecer favorável ao funcionamento da educação especial na APAE do município de Ponta Porã. Este documento, no seu artigo 1º, autoriza o funcionamento da educação especial em Estimulação Precoce, Pré-Escolar Especial e a Oficina Pedagógica, no CDPP.

Nos Registros do ano de 2003 encontramos no processo n.º 29/082963, datado de 19 de novembro, em que o Estatuto Social da APAE, no seu artigo 1º, autoriza a citação pública da APAE de Ponta Porã do Estado de Mato Grosso Do Sul. Este documento institui a organização como uma sociedade civil de caráter assistencial, sem fins lucrativos e com duração indeterminada, com os propósitos de promover medidas de âmbito municipal e regional que visem assegurar os ajustamentos e o bem-estar dos excepcionais, onde quer que estes se encontrem.





Este documento institui também a responsabilidade de se manter e administrar o CEDEPP e de estimular os estudos e as pesquisas relacionadas aos problemas dos excepcionais. Tem um parágrafo único que institui que o termo excepcional será interpretado da maneira a incluir as crianças, adolescentes e adultos que se desviem acentuadamente do nível dos indivíduos normais em relação a uma ou várias características emocionais, mentais, físicas, sociais ou qualquer combinação dessas, de forma a criar um problema especial com referência à educação, desenvolvimento ou ajuste ao meio social.

No artigo 2º deste documento, a APAE de Ponta Porã propõe, para a consecução de seus objetivos, diretrizes de cooperação com as instituições públicas e particulares com empenho na educação dos excepcionais e incentiva a disseminação das mesmas ou a criação destas. Também propõe que a comunidade conheça melhor o problema dos excepcionais, cooperando com entidades interessadas nos mesmos problemas, incentivando a criação e o aperfeiçoamento de classes especiais em graus primários e secundários, promovendo o entendimento e a parceria com a indústria local, com o comércio, a agricultura, a pecuária, contribuindo assim para a criação de oportunidades de trabalho e lazer para os excepcionais.

Este documento promove também o desenvolvimento de uma cultura especializada e o treinamento de pessoal destinado a trabalhar no campo da educação especial, assim como a promoção da constituição de um fundo financeiro de auxílio as obras de assistência aos Excepcionais. Promove a criação de uma agência de empregos para a PCD e institui um centro de divulgação para reunir e disseminar informações referentes aos excepcionais, organizando um cadastro das instituições nacionais e estrangeiras de educação especial, visando facilitar o intercâmbio com associações congêneres no país e no estrangeiro e designar representantes para congresso. Este documento promove também a publicação de um boletim informativo sobre os trabalhos realizados pela APAE, estimulando junto ao poder público, a obtenção de medidas legislativas, visando os interesses do excepcional, inclusive a curadoria.

Nos registros do ano de 2011 está documentado o Regimento Escolar, na ata de do CEDEPP, datado de 18 de março. Na seção Das Finalidades, no seu artigo 2º, atendendo ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, a instituição declara o objetivo e a finalidade de prestar atendimento educacional especializado a portadores de deficiência intelectual, deficiência múltipla, distúrbio de comportamento, atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor e aos portadores de síndromes.





O artigo 3º desse mesmo regimento, informa que os princípios da liberdade, da solidariedade e da promoção humana como os valores regimentais da Educação Especial. Declara a filosofia que norteia a ação educativa do movimento Apaeano como sendo a oferta, ao aluno com NEE, das condições adequadas para o desenvolvimento total do seu potencial, proporcionando a sua inclusão no meio social. Assim como a oferta de formas alternativas de educação escolar, com currículos adaptados e funcionais, visando o desenvolvimento integral do indivíduo com deficiência múltipla e/ou intelectual, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso na escola, envolvendo a família no processo educativo, prestando-lhe apoio e orientação em relação aos cuidados e atendimento específicos.

Nos registros do ano de 2012, no Regimento Escolar, na Ata nº 42 datada de 30 de maio, identificamos o artigo 57º que informa que a comunidade escolar é constituída pela Direção, pela equipe Pedagógica, pela equipe Administrativa e pelos alunos regularmente matriculados no CEDEPP.

O artigo 85º informa que o corpo discente será constituído por todos os alunos com necessidades especiais, deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. No artigo 86º, sobre os Direitos, informa que, além daqueles que lhes são outorgados pela legislação pertinente, constituirão direitos dos alunos, utilizar os serviços e dependências do CEDEPP dentro das normas fixadas pela administração e receber proteção contra atos que possam suscitar segregação e discriminação tanto no CEDEPP quanto na comunidade local.

O artigo 86º informa as competências dos professores, tais como compreender as NEE dos alunos e elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta Pedagógica do CEDEPP, assim como atuar conjuntamente com a coordenação pedagógica, na avaliação e identificação das NEE, bem como a adoção de estratégias de flexibilização da ação pedagógica a ser desenvolvida.

O CEDEPP está localizado atualmente na Rua Baltazar Saldanha, n.º 100, Ponta Porã, no Estado de Mato Grosso do Sul. É uma entidade filantrópica mantida pela APAE, com o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica 22 sob o n.º 03889086/0001-43. Está registrado como Órgão de Utilidade Pública Municipal, sob a Lei n.º 2.205 de 26 de maio de 1981. Está registrado como Órgão de Utilidade Pública Estadual sob a Lei n.º 249 de 01 de julho de 1981. Está registrado no Conselho Nacional e Serviço Social, em 09 de abril de 1996 no processo nº 28983.000711/93-96. Registrado na FENAPAES, sob o n.º 414. Registrado como





Órgão de Utilidade Pública Federal sob o nº 211 de 05 de Novembro de 1993. Registrado no Conselho Municipal da Criança e do Adolescente sob n.º 02.

A filosofia de atendimento da APAE de Ponta Porã foi reconhecida como “Identificar, Refletir e Pesquisar”. A instituição disponibiliza atividades como a Alfabetização e Letramento, a Arte, a Educação Física, as Ciências, a História, a Geografia, a Natação, assim como alguns conceitos básicos da disciplina de Matemática.

As avaliações diagnósticas das NEE são individualizadas e feitas por uma equipe multidisciplinar ou por órgãos afins, de acordo com as especificidades de cada um. A frequência e permanência do aluno na entidade é determinada de acordo com a lei vigente ou por determinação médica. A inclusão do aluno no ensino da escola regular acontece após uma análise das habilidades e competências quanto ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem. Aqueles que apresentam potencialidade de evolução, tanto nas relações sociais quanto nos processos de aprendizagem escolar, são estimulados à inclusão na sala de aula regular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi possível abordar a problemática do momento histórico da criação da APAE de Ponta Porã, cujo objetivo foi identificar no atender às pessoas em condição de deficiência ou com necessidades educativas especiais. Sem dúvida, um objetivo fortemente influenciado pela aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, documentos que promovem a inclusão da educação especial nos espaços de atendimento educacional, tanto públicos como privados.

Apesar de ser possível identificar movimentos de avanço na efetiva aplicação das determinações legais quanto aos direitos das pessoas em condição de deficiência, ainda se identificam enormes carências na necessária equalização das oportunidades de integração social e profissional deste público especial. Estes frágeis avanços têm se demonstrados demasiado lentos, e no município de Ponta Porã se manifestam principalmente através de movimentos da sociedade civil, em especial com o apoio da APAE.

Ficou evidente nesta nossa pesquisa, que foi a partir das políticas públicas direcionadas, que a sociedade civil teve a possibilidade de melhorar a integração das pessoas com algum tipo de condição de deficiência ou NEE nas atividades do cotidiano comunitário. Os dados observados evidenciam a crescente participação da APAE na educação escolar,





principalmente na educação infantil, sobretudo nos processos iniciais de alfabetização e letramento, e nos processos de atendimento terapêutico e assistencialista da PCD.

Os registros documentais da instituição demonstraram uma história inicial onde a metodologia de trabalho da APAE no município de Ponta Porã era voltada mais para os moldes assistencialistas, não incorporando a educação como o seu objetivo principal. Nesse momento, o cuidar das necessidades médicas e terapêuticas básicas e o contato social eram os principais focos da instituição. Já as pesquisas mais atuais evidenciam uma metodologia alterada para uma intervenção mais precoce, especialmente focada no eixo do educar e não só no cuidar.

Percebe-se ainda que não se superou plenamente o modelo clínico de atender a pessoa em condição de deficiência identificada como uma pessoa doente, inválida e com inabilidades sociais. Talvez este seja um fruto da construção inicial da instituição que atendia com forte aporte terapêutico e ou médico. O próprio termo *usuário*, presente regularmente nos documentos analisados, usado como a principal descrição da PCD, evidencia este resquício conceitual dos primeiros atendimentos majoritariamente médicos. Certamente existe um processo de mudança, mas ainda se manifestam importantes reflexões neste processo de evolução.

A educação inclusiva constituiu-se num paradigma educacional que deve conjugar a igualdade e a diferença como dois valores indissociáveis. Avançamos em relação à ideia da equidade ao contextualizar a história da inclusão das pessoas em condição de deficiência dentro e fora dos ambientes educacionais.

Compreendemos neste nosso trabalho, a enorme importância da inclusão plena, de todas as pessoas, na sociedade e acreditamos que essa não acontecerá alijada da formação de novas competências morais e pedagógicas que ainda não se encontram presentes na capacitação e formação do corpo docente habilitado a lidar com estes novos desafios educacionais das pessoas em condição de deficiência. É importante reconhecer nos processos civilizatórios a constante e permanente mutação da ética nos comportamentos humanos, especialmente quanto a interpretação dos direitos das pessoas em condição de deficiência ou com NEE. Conhecer a nossa história nos revela novos caminhos para a construção de um modelo de sociedade onde a tolerância e a consciência das diferenças, sejam sensíveis à aceitação do outro com mais naturalidade, respeitando as especificidades de cada cultura, de





cada comunidade e de cada singularidade manifesta em cada um de nós, independentemente da nossa diversa corporeidade aparente.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. d. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1994.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2003.
- BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.
- BRASIL. **Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 5. ed. Atlas, 2003.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SAVIANI, D. **A política educacional no Brasil**. Histórias e memórias da educação no Brasil. Rio de Janeiro, v. 3, 2005.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F. de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012.
- SILVA, R. F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação física adaptada no Brasil: Da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte Editora, 2008





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A HISTORICIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA INVISIBILIDADE A INCLUSÃO

Paola Gianotto Braga

Vera Lucia Gomes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral, debater de maneira conceitual a historização da concepção da deficiência ao longo do tempo. A justificativa para a escolha do tema para sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica. Dentre os principais achados, foi possível concluir que a história do conceito de deficiência marca momentos cruéis, de intensa segregação e invisibilidade das pessoas com deficiência, substituídos, posteriormente pelo assistencialismo e ações caritativas. Em seguida houve o modelo biomédico, que entendeu, durante muito tempo, a deficiência como algo a ser curado, a pessoa a ser reabilitada a fim de se adequar aos padrões sociais o máximo possível. Somente de forma relativamente recente, no modelo social de conceituar a deficiência, que essa passou a ser entendida como uma das muitas condições que diversificam o ser humano um do outro. A partir de então, e até o presente, luta-se para eliminar barreiras físicas, comportamentais e atitudinais para incluir todas as pessoas na sociedade, possibilitando o acesso aos espaços públicos e à vida social, que por tanto lhes foi negada.

Palavras-chave: Deficiência. História. Inclusão.

ABSTRACT

The main objective of this article is to discuss conceptually and historically. The justification for choosing the theme hangs on its contemporaneity, in addition to the expectation of contributing to the academic field. The research method followed is qualitative, with bibliographic research. Among the main findings, it was possible to conclude that the history of the concept of disability marks cruel moments of intense segregation and invisibility of people with disabilities, replaced later by welfare and charitable actions. Then there was the biomedical model, which understood, for a long time, the deficiency as something to be cured, the person to be rehabilitated in order to conform to social standards as much as possible. Only relatively recently, in the social model of conceptualizing disability, it has come to be understood as one of the many conditions that diversify the human being from one another. From then on, and to the present, we struggle to eliminate physical, behavioral and attitudinal barriers to include all people in society, making them accessible to public spaces and social life, which were denied them.

Keywords: Deficiency. History. Inclusion.





1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade as pessoas são diferentes entre si, cuja diversidade é manifestada, por exemplo, na diferença entre homens e mulheres, nas fases do ciclo de vida e nas próprias características inerentes ao ser humano. Como consequência de uma histórica supervalorização de capacidades física, sensorial e cognitiva, as pessoas com deficiência sempre enfrentaram a exclusão e muitas formas de segregação social, e até mesmo a eliminação em épocas de outrora.

Essa história aponta um passado de intenso preconceito, exclusão e discriminação, bem como da desvalorização da condição de ser humano da pessoa com deficiência. Em todas as situações se nota uma opressão sobre esses indivíduos e grupos minoritários em geral, que viveram durante muito tempo em situação de intensa vulnerabilidade. O histórico das pessoas com deficiência aponta para uma situação em que a inclusão somente passou a ser discutida de forma relativamente recente.

Em vista das premissas supra expostas, desenha-se como objetivo central do presente trabalho, debater de maneira conceitual a historização do conceito de deficiência ao longo do tempo. A fim de traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar a deficiência e debater sobre a evolução desse conceito ao longo da história. Sendo assim, a problemática da pesquisa paira sobre a questão: como ocorreu a evolução histórica do conceito de deficiência ao longo dos anos?

2 REFERENCIAL TEÓRICO E DESENVOLVIMENTO

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) a origem do termo “deficiência” advém do latim “*deficientia*” e diz respeito a algo que tenha falhas, imperfeições ou que seja incompleto. Esse termo passou a ser utilizado também para designar a ausência ou disfunção nas estruturas psíquica, física ou anatômica do ser humano, associando-se à biologia humana. Dessa forma:

A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência, juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde têm identificado o papel das barreiras físicas e sociais para a deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” no qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido a seus corpos (OMS, 2012, p. 4).





Farias e Buchalla (2005) por sua vez, comentam que o documento CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), cunhado em 1989, trata de descrever cada tipo de problemática a que se orienta:

De acordo com esse marco conceitual, *impairment* (deficiência) é descrita como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; *disability* (incapacidade) é caracterizada como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; *handicap* (desvantagem) reflete a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade (CIDID, 1989, apud FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

Rodrigues (2008), ao relatar desde os primórdios da humanidade o atendimento à pessoa com deficiência na sociedade, aponta que na cultura primitiva, em que os povos nômades sobreviviam de caça e pesca, sempre sujeitos às intempéries e animais selvagens, a aceitação dessas pessoas era difícil. Isso porque qualquer pessoa que fugia às rotinas da tribo, que eram incapazes de ir à busca de caça e sobreviver por si mesmos à agressividade da vida e das condições do ambiente, mostravam-se dependentes dos outros membros da tribo.

Por essa razão, conforme a autora, geralmente essas pessoas eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, inevitavelmente contribuindo para sua morte. Ainda que não existam registros declarados da existência de pessoas com deficiência nesse período histórico, esse tipo de informação levanta a hipótese desse tipo de ocorrência.

Araújo e Ferraz (2010), comentam que o conceito de pessoa com deficiência recebeu, contudo, diversos tratamentos ao longo da história da humanidade. A priori não se trata do conceito abstrato, mas sim, de como a pessoa com deficiência é vista e inserida na realidade social. A perspectiva de entendimento da deficiência e as causas de sua existência influenciam de forma direta a aceitação e participação na sociedade.

Na concepção dos direitos humanos, os autores identificam quatro estágios da pessoa com deficiência. No primeiro estágio há uma intolerância total com essas pessoas, que eram consideradas impuras, castigadas pelos Deuses. Mencionam que na obra de Platão, “A República” e de Aristóteles, “A Política”, ambos fazem referência à eliminação de crianças nascidas com deformidades, seja por meio do abandono ou atirando-as da cadeia montanhosa de Tygetos, na Grécia.

Oliveira (2010) comenta que, na antiguidade, pessoas com deficiência sequer eram consideradas seres humanos, passando por profundas rejeições sociais. A deficiência, na antiguidade inexistia como um problema, pois crianças com deficiências imediatamente identificáveis, recebiam como postura da sociedade a “exposição”, isto é, o abandono por parte dos pais até que morressem.

Araújo e Ferraz (2010) consoam com essa percepção e apontam que a cidade grega de Esparta, em que o reinado de Leônidas determinou que os guerreiros deveriam ser perfeitos a





fim de defender suas fronteiras, foi a que mais executou crianças nascidas com qualquer tipo de deficiência. Todavia, mesmo que fossem consideradas “defeituosas”, nem todas as crianças com deficiência desse período foram mortas.

Conforme Oliveira (2010, p. 28), “A título de exemplo, na Itália, muitas eram colocadas em cestas de flores à margem do rio Tibre, onde escravos e pessoas pobres pegavam-nas para criá-las e mais tarde as utilizavam como meio de exploração, para pedir esmolas”. Essa prática chegou a tal ponto que as pessoas raptavam crianças a fim de mutilarem-nas e servirem como pedintes.

Durante o período Medieval, o mundo europeu deparou-se com um constante crescimento urbano, sem infraestrutura e sem recursos. Dessa forma, as populações viveram, por séculos, o receio das epidemias como hanseníase, peste bubônica, difteria e influenza que devastaram a Europa e deixaram grandes sequelas para os sobreviventes (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Segundo a autora, nesse período histórico as mais graves doenças, inaptidões físicas e má formações congênitas eram analisadas como sinais da ira divina ou do castigo de Deus, tornando rituais de benzedura e ritos misericordiosos do exorcismo. A compreensão de deficiência se tornou associada à religião, onde a pessoa com deficiência era considerada possuída pelo demônio, expiando a culpa e a vingança de Deus.

Araújo e Ferraz (2010) explicam que esses acontecimentos marcam o segundo estágio da história das pessoas com deficiência, caracterizado pela invisibilidade, em que essas eram relegadas a guetos, separadas do resto da sociedade, sendo que alguns exemplos desse estágio remetem aos relatos bíblicos de leprosos, considerados impuros e segregados da sociedade.

Os autores salientam a importância da doutrina cristã, sobretudo do novo testamento, pois a descrição de milagres e curas fez com que a pessoa com deficiência viesse ao centro das atenções. Os preceitos de amor ao próximo, acolhimento e universalidade dos direitos humanos foram passos importantes – ainda que iniciais e embrionários – para dar um novo foco à pessoa com deficiência e à sua participação na sociedade.

Rodrigues (2008), aponta que na Idade Média, na Europa, em geral, a atitude com pessoas com deficiência era também de exclusão e abandono, o que ocorreu até a difusão do cristianismo. Entre os milagres de Cristo surge um grande volume de relatos de cura de deficiências física, auditiva e visual. Um exemplo dos ideais cristãos e sua influência foi Nicolau¹, Bispo de Myra que, em 300 d.C. acolhia crianças e pessoas com deficiência abandonadas.

¹ “Nicolau: na Europa, dia 06 de dezembro, seu dia, é comemorado, como se fosse o Papai Noel. Em alguma época foi considerado o Patrono das Crianças com Perturbações do Desenvolvimento” (RODRIGUES, 2008, p. 8).





Devido ao cristianismo, segundo a autora, essas pessoas passaram a “ganhar alma”, logo, eliminá-las ou abandoná-las se tornou um atentado contra os desígnios divinos. Ao longo da Idade Média, as pessoas com deficiência ganharam o status de “filhos de Deus”, porém, a igualdade de status moral ou teológica não era correspondente à igualdade civil e de direitos.

Isso porque, conforme Rodrigues (2008), a pessoa com deficiência passou a ser acolhida de forma caritativa, em conventos ou igrejas e, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia no próprio âmbito familiar, escapando à exposição – que era a prática de abandono à inanição, ou servindo como palhaços ou atrações de circo. Nessa época, aponta que Martinho Lutero defendia que as pessoas com deficiência eram diabólicas e que mereciam ser castigadas para serem purificadas².

A autora explica que, no século XIII surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático. Se tratava de uma colônia agrícola na Bélgica, cuja proposta era cuidar da alimentação, exercícios e ar puro a fim de minimizar os efeitos da deficiência. No século XIV surgiu a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e bens de pessoas com deficiência mental³.

O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, “loucura natural”, pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles (RODRIGUES, 2008, p. 9).

De forma gradativa, como explica Oliveira (2010), a custódia dessas pessoas e seu cuidado, passaram a ser atribuídos à família, com apoio da igreja, mesmo que não existam evidências de esforços específicos e organizados de provimento do acolhimento, proteção e/ou tratamento. Ainda no período Medieval, a autora comenta que o poder da igreja católica instaurou um cenário generalizado de abusos e manifestações incoerentes às atitudes e discursos religiosos, gerando indignação na sociedade.

A autora menciona que, ao tentar proteger-se da insatisfação e das manifestações, a igreja deu início a um dos períodos mais obscuros e cruéis da história da humanidade. Isso porque passou a perseguir, caçar e exterminar seus “dissidentes”, com o argumento de que eram hereges ou serviam ao demônio. Durante esse episódio, documentos papais foram

² “Lutero conheceu um menino de 12 anos, na cidade de Dessau que se empanturrava de comida, babava e gritava quando as pessoas se aproximavam. Sugeriu ao príncipe da cidade que o afogasse no rio” (RODRIGUES, 2008, p. 9).

³ A terminologia deficiência mental foi substituída por deficiência intelectual após a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual em 2004, por considerar que o termo intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo.





redigidos, determinando os procedimentos que deveriam ser tomados com pessoas que incitavam doutrinas opostas aos dogmas da igreja.

Nesse sentido, a partir do século XII, a Inquisição Católica, utilizou práticas de tortura, morte pela fogueira e outras punições severas como formas de repressão. Tais ações sacrificaram milhares de pessoas consideradas loucas, adivinhas, os próprios deficientes mentais vistos como endemoninhados, e todos os que discordavam das ações do clero, bem como os inimigos pessoais, 'num movimento crescente tão característico de todo comando totalitário e autoritário' (OLIVEIRA, 2010, p. 30).

Conforme Araújo e Ferraz (2010), esse período se caracteriza como o terceiro estágio da construção da pessoa com deficiência na sociedade, talvez o mais vivenciado no Brasil, que foi caracterizado pelo assistencialismo. Esse estágio foi essencialmente marcado pelos avanços da ciência e da medicina, na tentativa de curar qualquer limitação. A pessoa com uma enfermidade, deveria então receber assistência por parte da sociedade, enquanto não fosse descoberta uma forma de curar sua doença.

Oliveira (2010) explica que, dessa forma, surgem as primeiras ações de tratamento médico, com a instauração de hospitais psiquiátricos destinados a essas pessoas, mas, caracterizados pelo confinamento, mais do que tratamento dos pacientes considerados doentes e que, por outro lado, continuavam sendo encarados como um incômodo para a sociedade. A percepção dos preceitos religiosos mudou ainda mais profundamente com a obra de John Locke, datada de 1690, que propunha o ser humano como uma tábula rasa.

Segundo Oliveira (2010), foi no século XIX também que o Brasil iniciou os atendimento de pessoas com deficiência, inspirando-se em experiências de educadores europeus e norte-americanos. No campo da deficiência visual, em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente seria conhecido por Instituto Benjamin Constant. Em 1857, foi a vez da criação do Instituto dos Surdos-Mudos, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Sobre esse período Westmacott (1996), explica que o modelo médico que fora adotado ao longo do tempo em relação às deficiências, foi a tentativa de “normalizar” os indivíduos, a fim de adequá-los aos padrões da sociedade. Sasaki (1999) complementa dizendo que, algumas vezes os deficientes precisam de apoio físico e médico para adequar-se às condições ambientais e melhorar sua qualidade de vida, porém, para isso, é fundamental considerar suas necessidades e a finalidade desse atendimento, que é possibilitar ao sujeito mais autonomia sobre sua própria vida.

Oliveira (2010), retoma o debate dizendo que no início da década de 1930 passam a surgir as primeiras tentativas de atendimento educacional à pessoa com deficiência física, por meio da criação de classes especiais na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho, da Santa Casa





de Misericórdia, em São Paulo. Em 1948, criou-se outra classe e, posteriormente, entre 1950 e o final da década de 1960, são implementadas outras duas turmas.

Na década de 1930, foi fundada a primeira Sociedade Pestalozzi do país, com a finalidade de atender a pessoas com deficiência mental. A expansão do instituto passou de Belo Horizonte, em Minas Gerais, para o Rio de Janeiro e São Paulo, pouco depois. Em meados da década de 1950 foi fundada, no Rio de Janeiro a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que, na contemporaneidade conta com mais de 1,3 mil entidades associadas.

Conforme Oliveira (2010), na década de 1980, aproximadamente dez classes especiais em escolas estaduais funcionavam, sendo classificadas, de forma administrativa, como escolas isoladas. Essas turmas funcionavam ainda nos padrões de reabilitação das deficiências, como classes hospitalares, em que cada professor prestava atendimento individualizado aos alunos, considerando-os como pacientes de hospital em atendimento de recuperação de debilidades.

Oliveira (2010), comenta que as instituições passaram a se especializar para prestar atendimento às pessoas com deficiência a fim de promover serviços possíveis, uma vez que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência em serviços preexistentes na comunidade. Por isso, na década de 1960, houve um aumento de instituições especializadas.

Contudo, ainda nesse período a tentativa de integrar os deficientes aos sistemas sociais gerais, como educação, família, trabalho e lazer, mantinha esse traço do assistencialismo, ainda baseado no modelo médico da deficiência. Somente na década de 1980, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Década das Nações para Pessoas Portadoras⁴ de Deficiência, foram consolidados os princípios éticos, filosóficos e políticos para que fosse iniciado o processo de construção da cidadania dessas pessoas.

Bezerra e Vieira (2012), apontam que ao longo do desenvolvimento e da evolução da humanidade – como foi possível notar através desse apanhado histórico – houve o esclarecimento de mitos e crenças que, durante muito tempo, foram sustentadas como verdades, arraigando diversos preconceitos e formas de exclusão. A deficiência, desde os princípios da humanidade, esteve permeada por mitos e crenças e, sobre isso, os autores comentam:

A relação da sociedade com a deficiência modificou-se ao longo do tempo. Atualmente, há o reconhecimento de que a pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra, com o mesmo direito à livre escolha e a usufruir das oportunidades disponíveis na sociedade, qualquer que seja seu tipo de deficiência e o grau de comprometimento que apresente, cabendo à sociedade reorganizar-se, para garantir a qualquer um, independentemente das peculiaridades individuais, acesso a tudo que a constitui e a caracteriza (BEZERRA; VIEIRA, 2012, p. 233).

⁴ Em 2010, o tema “pessoa portadora de deficiência” foi substituído por “pessoa com deficiência” pela Portaria n. 2344 de 3.11.2010, da Secretaria dos Direitos Humanos.





Todavia, quando a sociedade se depara – e isso ocorre até o presente – com o “diferente”, encontra uma profunda dificuldade em compreender e aceitar as diferenças, sobretudo se elas fogem aos padrões que estão tão arraigados. Nuernberg (2008), que se baseia nos pensamentos de Lev Vygotsky, comenta que, mesmo com os avanços históricos na forma como se compreende o conceito de deficiência, o mito de que essa pessoa é diferente das outras pessoas sem deficiências, ainda se perpetua. O que faz com que muitas pessoas com deficiência sejam tratadas, ainda no presente, como um fardo para suas famílias e para a sociedade.

O mesmo autor menciona que, encarando a deficiência como uma diferença, a tendência da sociedade até o momento, foi de fixar-se tão somente nas características do sujeito, ignorando qualquer outro traço humano da pessoa e, conseqüentemente, gerando uma desumanização e a exclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a concentração da sociedade costuma ser na deficiência e não na pessoa em si, “as conseqüências sociais do defeito se acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Nesse problema não existe aspecto algum onde o biológico possa ser separado do social⁵”. (VYGOTSKY, 1997 apud NUERNBERG, 2008, p. 309)

Nuernberg (2008), complementa essa concepção dizendo que o sujeito se torna, portanto, indissociável de sua deficiência, o que faz com que a sociedade atribua mais importância à deficiência em si, à condição de deficiente e às suas limitações, do que aos demais aspectos que fazem com que o sujeito seja ele mesmo, seja um ser humano. Nesse processo, o indivíduo passa a ser reconhecido somente como “deficiente”, cujas capacidades são sempre subestimadas e, não raramente, o sujeito é tratado como incapaz, se tornando alvo de ações de piedade. Sobre isso, o autor explica que:

Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em conseqüência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Considerando esse contexto histórico breve aqui relatado, foi possível notar que ao longo do tempo a contextualização da deficiência e a forma como o deficiente foi tratado na sociedade, passou de total segregação, passando pela caridade assistencialista e chegando à tentativa de normalização, algo que se encontra em luta para ser derrubado no presente. Isso aconteceu, conforme o autor, quando ocorreu uma das reformas contemporâneas mais

⁵ Texto original: “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” – Tradução livre.





importantes na educação brasileira, na década de 1990, inserindo o conceito de educação inclusiva, buscando a participação dos alunos com deficiência nos espaços escolares regulares, algo que ainda se encontra em processo de execução.

Araújo e Ferraz (2010), finalizam dizendo que a fase que se caracteriza desde então e se prolonga até o presente, coloca foco nos direitos humanos e na inclusão da pessoa com deficiência, de forma plena em todas as esferas sociais. A partir de então, a pessoa com deficiência deve ser tratada com igualdade de direitos na sociedade e, em que pese a grande importância da continuidade de pesquisas científicas a fim de minorar as limitações dessas na sociedade. A doença, como uma expressão pejorativa do termo, não mais é centrada na pessoa com deficiência, mas sim, na sociedade, que encontra profundas dificuldades em lidar com as diferenças, bem como com qualquer pessoa que destoe dos padrões ainda vigentes, após serem historicamente construídos e arraigados socialmente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa surgiu a partir do interesse em pontuar aspectos históricos da trajetória da pessoa com deficiência. Teve como objetivo geral debater de maneira conceitual a historização da concepção de deficiência ao longo do tempo.

A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir com o âmbito acadêmico. A pesquisa foi exploratória com abordagem qualitativa. Como instrumento para coleta de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica para aprofundamento teórico, e busca de dados relevantes quanto ao tema proposto, “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32), e que para Boni e Quaresma (2005, p.71) constam de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através das pesquisas realizadas a fim de compor o presente trabalho, foi possível compreender que o conceito de deficiência nos primórdios da humanidade, designava pessoas subumanas, incapazes, descartáveis à sociedade e assim foi ao longo de muito tempo. Nessa época da história as pessoas constatadas com algum tipo de deficiência eram simplesmente





eliminadas da sociedade, mortas ou abandonadas para morrer, por serem consideradas inaptas a sobreviver como os demais.

Inicialmente, pessoas com deficiência eram associadas a um castigo divino, ou mesmo a obras do demônio. Mas, em seguida, houve o momento de intensa invisibilidade histórica, em que passaram a ser consideradas, na perspectiva religiosa, como munidas de alma, logo, filhas de Deus, o que fez com que se tornasse um crime simplesmente matá-las, mas permaneceram sendo segregadas e retiradas da sociedade.

Da invisibilidade à convivência em sociedade houve um caminho muito longo, que é delineado por medidas caritativas e por um intenso assistencialismo, correspondentes a ações imediatistas e desarticuladas, que trataram de manter as pessoas com deficiência, durante muito tempo, isoladas nos espaços familiar ou em instituições de confinamento, longe da sociedade.

No século XX, emerge o modelo biomédico de tratamento da pessoa com deficiência, que passa a interpretar o conceito como uma incapacidade a ser superada. Nesse momento, busca-se uma integração social, o que ocorre por meio da tentativa de “normalização”, a fim de adequá-la aos padrões da sociedade.

Mesmo com um modelo que, aparentemente aceitava a pessoa com deficiência, essa era entendida como uma doença ou um acidente, portanto, algo a ser tratado e reabilitado, a fim de recuperar o máximo das capacidades e aproximar-se ao máximo da cura. Esse momento, porém, também toma como foco as limitações funcionais da pessoa, desconsiderando as situações do contexto social, sua condição enquanto ser humano.

Nesse cenário, os esforços de participação são desenvolvidos pela pessoa com deficiência, por sua família, mas não são feitas mudanças – ou sequer esforços para promovê-las – na sociedade.

Talvez seja devido à perpetuação desse modelo biomédico durante tanto tempo, que a deficiência é um assunto que ainda gera resistência por parte da sociedade que, mesmo no presente, sente dificuldade em aceitar a necessidade de modificar estruturas e atitudes.

Pois,

praticar a inclusão é adotar uma nova ética, inspirada na certeza de que a humanidade encontra infinitas formas de se manifestar, sobre as quais é impossível atribuir um valor mais ou menos humano. Apropriar-se dessa ética da diversidade significa abandonar o equivocado hábito de hierarquizar condições humanas definindo quais delas tem ou não tem direitos e dos mais simples ao mais complexos. O velho hábito será substituído por inusitadas reflexões e atos que garantam a cada recém-nascido o direito de nunca ter o seu valor humano questionado, sob qualquer alegação, não importa o que lhe aconteça, de que forme ande, pense, leia, enxergue ou expresse. (Werneck, 2003, p. 47)





Nesse sentido, a sociedade inclusiva é aquela que reconhece a deficiência como uma condição humana, como uma das muitas formas de diversidade do ser humano, respeitando a pessoa com deficiência, enxergando-a para além dessa condição e encontrando nela um ser humano, munido de direitos e deveres como qualquer outro, capaz e apto a exercer sua cidadania e viver em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente as pessoas com deficiência tem sido conceituadas por vários paradigmas ao longo da história, sendo que o preconceito e a estigmatização provocaram consequências que perduram até a atualidade.

A partir dos dados históricos apresentados constatou-se uma trajetória excludente, irregular e heterogênea. No entanto, percebe-se uma humanização, mesmo que discreta a partir da aceitação limitada e do assistencialismo. As mudanças sociais e dos direitos humanos provocaram um novo olhar sobre as pessoas com deficiências, que diariamente lhes é negado o acesso aos bens e serviços disponibilizados na sociedade.

O processo de inclusão dessas pessoas na sociedade está em construção, os aparatos legais tem sido fundamentais para que se cobre o cumprimento dos direitos em igualdade de oportunidades, respeitando suas limitações e fortalecendo as potencialidades.

Esse modelo social se encontra em vigência no presente e ainda passa por uma luta por transformar as condições sociais, diante de políticas públicas de inclusão. Nesse modelo, a deficiência é entendida por outro viés, de forma que cabe à sociedade eliminar barreiras físicas, programáticas e atitudinais, a fim de incluir todas as pessoas que fazem parte delas e possibilitá-las acessar serviços, espaços, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Nesse modelo em vigor, as políticas universais tratam das especificidades da população de pessoas com deficiência, cujas intervenções realizadas não são como no modelo biomédico, isto é, na tentativa de normalizar a pessoa aos padrões da sociedade, mas sim, no campo atitudinal, na provisão de condições de acessibilidade a educação, aos espaços urbanos, transportes, nas formas e sistemas diversos de comunicação, informação e tecnologia assistiva.

REFERÊNCIAS





ARAÚJO, E. A. B. S.; FERRAZ, F. B. **O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho.** In: XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza, jun. 2010.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M. F. **Pessoa com deficiência intelectual: a nova "ralé" das organizações do trabalho.** Rev. Adm. Empr., v. 52, nº 2, mar./abr. 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80/2005. Disponível em www.emtese.ufsc.br. Acesso em 11 abr. 2018.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. **Funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas.** Rev. Bras. Epidemiol. 2005; 8(2): 187-93.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em Estudo. Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, L. C. **Visibilidade e participação política: um estudo no conselho municipal da pessoa com deficiência em Niterói.** Rio de Janeiro: PUCRJ, 2010. (Dissertação de mestrado).

Organização Mundial da Saúde – OMS. World Health Organization; The World Bank. **Relatório mundial sobre a deficiência.** São Paulo: SEDPcD, 2012.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental.** Bauru: MEC; SEE, 2008.

WERNECK, Claudia. **Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

WESTMACOTT, K. **Trabalhando por mudanças.** Londres: CBR New, 1996.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INIBITÓRIO COGNITIVO E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Marisa Claudia Jacometo Durante

Gilca Maria Lucena Kortmann

Sandra Inês Hörn Bohm

RESUMO

Esse artigo é resultado do estágio clínico supervisionado durante a Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que teve como eixo norteador o processo de ensino e aprendizagem e fatores que possam inibi-lo. Um dos fatores que pode exercer influência sobre esse processo denomina-se inibitório cognitivo, que está relacionado com a capacidade de inibir e selecionar pensamentos e memórias específicas e faz parte do controle inibitório, que envolve processos de controle do comportamento, da atenção e dos pensamentos/emoções. Assim, o objetivo geral do estudo foi diagnosticar qual o tipo de problema ocorre com um menino de 7 anos de idade. Considerando o método que indica os meios técnicos da investigação, apropriou-se do método clínico, que apoia-se numa relação profunda entre pesquisador e pesquisado. Esse método indica que o sujeito possui um vínculo negativo com a aprendizagem, o qual reside em questões emocionais. Para aprender na escola a criança tem de exibir dois sistemas operativos: cognitivo e emocional, bem como as alterações na trajetória de desenvolvimento podem provocar consequências e impactos graves na vida escolar, social, emocional e comportamental da criança.

Palavras-chave: Funções Executivas. Inibitório Cognitivo. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is a result of the supervised clinical internship during the Graduate Program in Clinical and Institutional Psychopedagogy, which had as its guiding axis the process of teaching and learning and factors that may inhibit it. One of the factors that may exert influence on this process is called cognitive inhibitory, which is related to the ability to inhibit and select specific thoughts and memories and is part of the inhibitory control, which involves processes of behavior control, attention and thoughts emotions. Thus, the overall objective of the study was to diagnose what type of problem occurs with a 7-year-old boy. Considering the method that indicates the technical means of investigation, it appropriated the clinical method, which is based on a deep relationship between researcher and researcher. This method indicates that the subject has a negative link to learning, which resides in emotional issues. To learn at school, the child has to exhibit two operating systems: cognitive and emotional as well as changes in the developmental trajectory can have serious consequences and impacts on the child's school, social, emotional and behavioral life.

Keywords: Executive Functions. Cognitive Inhibitory. Learning.





1 INTRODUÇÃO

Esse artigo é resultado do estágio clínico supervisionado durante a Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. O caso é de FRC, 7 anos, aluno do 2º ano do ensino fundamental I, de uma escola municipal de um município do Estado de Mato Grosso.

A mãe de FRC engravidou muito jovem do namorado, mas nunca foram casados, sequer moraram juntos. FRC nasceu no Estado do Paraná. Há cinco anos reside em um dos municípios do Estado de Mato Grosso.

O primeiro contato foi com a escola, onde a coordenação pedagógica indicou FRC para o estágio clínico, com a queixa de que ele demonstrava TDHA, baixo rendimento, desconcentração, isolamento e também pistas de um possível autismo. FRC não lê, apenas copia do quadro. Assim, procedeu-se o contato com a família.

FRC mora com os avós e dois primos. A avó relata que FRC mora com eles pois a mãe casou-se e tem uma filha pequena. O marido da mãe tem dois filhos de outro casamento e é violento na educação, chegando a agredir fisicamente FRC. Por esse fato, os avós cuidam dele. Mas não há um processo de guarda (judicial) que dê poderes aos avós, simplesmente há o consentimento da mãe em que FRC more com os avós.

A avó descreve FRC como uma criança retraída, mas carinhosa e que é o maior “amor” do avô. Relata que FRC não faz suas refeições sozinho. A avó dá a comida na boca e em frente à TV. FRC gosta de dormir até tarde e frequentemente chora para acordar cedo para ir à escola.

Assim, o estágio clínico teve como eixo norteador o processo de ensino e aprendizagem e fatores que possam inibi-lo. Piaget (1977), afirma que a aprendizagem é um processo necessariamente equilibrante, pois faz com que o sistema cognitivo busque novas formas de interpretar e compreender a realidade enquanto o educando aprende.

Desse modo, o primeiro contato com FRC foi através da observação em sala de aula, na semana da Páscoa, com a professora de língua inglesa. A professora pediu que as crianças pintassem de determinada cor os “ovos de páscoa” e que pulassem como o coelho. FRC demorou para levantar-se de sua carteira e aderir a brincadeira, mas depois o fez e se divertiu.

Na observação, do fundo da sala, algumas crianças se aproximaram e FRC também. Considerando que havia o conhecimento prévio sobre o apreço que FRC tem por dinossauros, esse foi o motivo da primeira conversa. FRC se aproximou e desenhou alguns dinossauros,





inclusive nominando-os.

Conversando com a avó, a mesma relatou alguns hábitos infantilizados de FRC, o que não seria normal para a faixa etária dele, tais como receber alimentos na boca. Porém, também relatou que ele gosta muito da avó que mora no Estado do Paraná e também do pai biológico. FRC gosta de tudo o que se relaciona com dinossauros (bichos, livros, filmes).

Desse modo, utilizando dois dinossauros de borracha e alguns desenhos para colorir, houve a aproximação com FRC. Ele gostou muito dos brinquedos, mas foi relutante para colorir. Apresentado a ele diversos desenhos que pudessem confundir-lo sobre ser ou não um dinossauro, tais como cavalo marinho, jacaré, crocodilo e diversos tipos de dinossauros, FRC nominou cada tipo, inclusive diferenciando jacaré de crocodilo. FRC contou sobre a extinção dos dinossauros, apontando algumas teorias como a do meteoro e larvas vulcânicas.

Desse modo, houve o questionamento: como pode uma criança que identifica cada tipo de dinossauro, diferencia jacaré de crocodilo e conta as teorias sobre a extinção dos dinossauros, ter algum problema de aprendizagem? Tendo por objetivo geral diagnosticar qual o tipo de problema ocorre com FRC.

Nesse primeiro contato com FRC iniciou-se uma história com os personagens de brinquedo, juntando com outros fantoches disponíveis na sala de atendimento. Finalizada a seção, FRC despediu-se com um forte abraço.

Na seção seguinte, para surpresa, FRC retomou a história de onde havia parado na seção anterior (ressalta-se que foi dois dias depois). Esse foi mais um indicativo que seria necessário investigar aspectos emocionais de FRC e como esses estão influenciando na aprendizagem.

Justifica-se o estudo em virtude de diversas escolas “diagnosticarem” alunos pela observação e comportamento em sala de aula, sem aplicação de testes por profissionais habilitados. A importância de conhecer o que interfere na aprendizagem de uma criança faz a diferença no ser humano que a escola está formando. Assim, a contribuição do estudo apresenta-se nos aspectos relacionados aos instrumentos aplicados e os resultados obtidos em comparação a queixa inicial da escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O comprometimento das habilidades executivas, caracterizando a chamada síndrome disexecutiva, pode compreender alterações cognitivo-comportamentais diversas, associadas ao prejuízo de seus processos componentes, tais como dificuldades na seleção de informação,





distratibilidade, dificuldades na tomada de decisão, problemas de organização, comportamento perseverante ou estereotipado, dificuldade no estabelecimento de novos repertórios comportamentais, dificuldades de abstração e de antecipação das consequências de seu comportamento, impondo uma série de problemas à vida diária.

A essas dificuldades, Lent (2001) acrescenta o imediatismo comportamental e o prejuízo no ajuste social do comportamento, e Saboya, Franco e Mattos (2002) destacam os prejuízos em habilidades de planejamento, memória evocativa e mesmo em linguagem expressiva.

O processo inibitório pode ser considerado como a supressão de pensamentos, ações e emoções, ou como processos de modificação comportamental que representam um mecanismo fundamental no sistema de controle da ação (VERBRUGGEN; LOGAN, 2008). Assim, a capacidade inibitória é regulada por múltiplos componentes de uma ampla gama de processos que, por sua vez, integram as funções executivas (BARKLEY, 1997). Nesse sentido, um número considerável de estudos tem apontado mudanças cognitivas significativas na faixa etária compreendida entre cinco e oito anos de idade (LEMES; ROSSINI, 2014).

Nigg (2000), argumenta que a relação entre diferentes tipos de inibição é importante para o melhor entendimento de vários processos de seleção em diferentes etapas do desenvolvimento, bem como em diferentes condições clínicas. Para tanto, esse autor propõe uma distinção dos componentes cognitivos que integram a capacidade inibitória, distinguindo a inibição em duas classes gerais de ações: a inibição da ação e a inibição atentaiva.

Lemes; Rossini (2014) realizaram uma pesquisa com crianças entre seis e oito anos de idade, onde foram observadas diferenças significativas na velocidade de processamento entre as faixas etárias. A análise de frequência dos erros cometidos em função do fator idade também sugere que mudanças cognitivas importantes ocorrem nesta fase da infância.

Diversos estudos apontam a ocorrência de um desenvolvimento acentuado na capacidade cognitiva na faixa etária compreendida entre cinco e oito anos de idade, permitindo uma melhora na capacidade adaptativa (social e emocional) das crianças nessa etapa do desenvolvimento (BARTGIS; et al, 2008).

3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E FATORES QUE POSSAM INIBI- LO

Silva, Gaiato e Reveles (2012), relatam alterações nas funções executivas ou do lobo frontal em autistas, relatando em seus escritos a dificuldade que as crianças autistas têm em





planejar tarefas, inibir respostas irrelevantes, de controlar suas ações e de encontrar estratégias diferentes para resolver problemas.

As funções executivas são responsáveis pelas informações, planejamento, e execução das atividades, e a inflexibilidade do autista a mudanças bem como dificuldade nas relações interpessoais podem estar associadas a alterações das funções executivas.

Estudos relacionados ao campo de potenciais evocados auditivos no tronco cerebral sustentam a hipótese de que o processamento da linguagem auditiva é problemático em crianças com autismo (KLIN,1993; KLEINET, 1995; DUNN e BATES, 2005). Os autores sugerem que a falta do efeito de intensidade em combinação com a prolongação do N1, pode refletir um processamento mais lento dos estímulos linguísticos em crianças com autismo devido às taxas de maturação (apud KORTMANN, 2013).

Com relação aos aspectos familiares, Gauderer (1993) enfatiza o envolvimento dos pais de crianças autistas, porque, na história do movimento da saúde mental, há poucos exemplos de uma categoria diagnóstica tão mal compreendida quanto o Autismo infantil.

Num passado não muito distante, acreditava-se segundo ele, que o autismo era um isolamento emocional da criança para defender-se de pais patológicos das classes sociais mais altas. Sanches (2004) investigou o sistema familiar e avaliação de sintomatologia em mães de crianças autistas atendidas em psicoterapia, e comparou com mães de crianças autistas sem atendimento psicoterapêutico.

A pesquisadora avaliou a sintomatologia depressiva, o suporte familiar a solução de problemas, comunicação, papéis e funções, receptividade afetiva, envolvimento afetivo, controle comportamental e funcionamento geral da família. Os resultados mostraram que no grupo sem atendimento, frente aos eventos estressantes, a família era menos organizada em seu funcionamento e menores eram as habilidades em solucionar os problemas e envolvimento entre eles.

Em relação ao grupo com atendimento, a autora afirma que as mães conseguiram um funcionamento mais organizado, mostraram maior adaptação nos cuidados com seus filhos, e desenvolveram ao longo do tempo estratégias de controle pertinentes no cuidado com seus filhos e com toda rede social, apresentando menos estresse que as mães que não contaram com apoio psicoterápico. Este trabalho mostra quanto o transtorno pode desajustar o núcleo familiar e quanto este precisa de orientações para superar as situações desconhecidas e estressantes. Outro aspecto importante com relação ao desenvolvimento das crianças autistas é a capacidade de aprendizagem.

A esse respeito, Gadia (2006) enfatiza que cada autista tem seu estilo de





aprendizagem, portanto, eles devem receber um programa individualizado de intervenções intensivas, O autor aponta para a necessidade de intervenções educacionais inclusivas a serem estimuladas em crianças autistas, principalmente, aspectos relacionados a linguagem, responsabilidade social e capacidade adaptativa (apud KORTMANN, 2013).

Segundo Piaget (1977), a criança é idealizada como um ser ativo, que a todo o momento interage com a realidade, atuando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação com o meio faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. O ponto central, portanto, é o intercâmbio entre organismo-meio e essa correlação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

Nesse contexto, um dos fatores que pode exercer influência sobre o processo de aprendizagem denomina-se inibitório cognitivo, que está relacionado com a capacidade de inibir e selecionar pensamentos e memórias específicas e faz parte do controle inibitório, que envolve processos de controle do comportamento, da atenção e dos pensamentos/emoções. É a função que permite a inibição de comportamentos ou rotinas automáticas e a implementação de rotinas controladas ou “conscientes”.

Russell Barkley (1997), chamou de inibição comportamental, que é um problema que aparece durante a infância e está caracterizado por ter um excesso de inibição. É provável que uma criança com inibição comportamental tenha problemas ao explorar novos lugares, pessoas ou objetos, além de sofrer uma intensa ansiedade do desconhecido, que geralmente causa que a criança evite as situações sociais. Isto é similar à timidez, mas pode aparecer em situações não sociais.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de abordagem utilizado foi o indutivo. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles (RICHARDSON, 2010). E esse foi o processo utilizado com FRC, por meio da aplicação de diversos testes validados, buscando corroborar os resultados coletados

Considerando o método que indica os meios técnicos da investigação, apropriou-se do método clínico, que apoia-se numa relação profunda entre pesquisador e pesquisado. A





relação ocorreu entre a estagiária da Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e seu paciente FRC durante as 40h de estágio.

O sujeito de pesquisa é um menino de 7 anos que estuda no 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma Escola Pública de um Município no Estado de Mato Grosso. Os pais biológicos nunca moraram juntos. A mãe casou-se e tem uma filha pequena. O padrasto tem dois filhos. Moram na mesma casa a mãe biológica com a filha, o marido e os dois filhos do marido. FRC mora com os avós materno.

Os instrumentos de coleta de dados foram variados, sendo:

- Aplicou-se com FRC a “Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)” baseada na psicologia social de Pichón Riviére.
- O segundo instrumento aplicado foi o “Papel de Cartas” (CHAMAT, 1997) que pretendeu levar a criança a projetar-se nos personagens.
- O instrumento denominado “Confias” tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).
- HTP (casa-árvore-pessoa) e família, cujo objetivo é mostrar quais são os conflitos mais comuns e, ao mesmo tempo, mais escondidos dentro do ser humano (RETODONTO, 2000).
- Por meio da Prova operatória – conservação -, temos condições de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas da criança (PIAGET).
- As Técnicas Projetivas têm como objetivo investigar os vínculos que a criança pode estabelecer em três grandes domínios: escolar, familiar e consigo mesmo (VISCA, 2008).
- Teste MTA-SNAP – IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição (MATOS; et al, 2006).

A análise dos resultados considerou as semelhanças dos dados obtidos por meio de todos os testes aplicados, utilizando a interpretação do pesquisador, além de recorrer a revisão da literatura.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aplicou-se com FRC a “Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)” baseada na psicologia social de Pichón Riviére, cuja intenção é investigar o modelo de aprendizagem do sujeito. De acordo com Visca (1987, p.73), o que nos interessa observar na





EOCA são “[...] seus conhecimentos, atitudes, destrezas, mecanismos de defesa, ansiedades, áreas de expressão da conduta, níveis de operatividade, mobilidade horizontal e vertical etc.”.

Nesse sentido, FRC nominou todo o material que estava sobre a mesa, bem como teve a iniciativa de manipulá-los sem dificuldade alguma. Utilizou 100% dos materiais que estavam sobre a mesa, articulando-os dentro da mesma história “o desaparecimento dos dinossauros”, demonstrando autonomia e iniciativa. FRC conhece e nomina todos os dinossauros, bem como explica como eles foram extintos. Diferencia animais semelhantes como jacaré e crocodilo, aves como pato, ganso e flamingo.

O resultado da EOCA aponta que FRC está em equilíbrio entre o processo de assimilação e acomodação, bem como está em transição do nível cognitivo pré-operatório para o operatório concreto. Segundo Coutinho (1992), no decorrer deste estágio (operatório concreto), o indivíduo adquire vários conhecimentos, como a capacidade de consolidar as conservações de número, ou as operações infralógicas que são referentes à conservação física: peso, volume e substância. Isso foi confirmado na aplicação do teste de conservação com o FRC.

Com relação ao nível de escrita, FRC encontra-se no alfabético, mas, durante as sessões de diagnóstico, se recusou a escrever. Utilizou de desenhos algumas vezes, mas sua preferência é pela oralidade/verbalização.

O resultado da EOCA sugere um vínculo negativo com a aprendizagem sistemática em detrimento a satisfação com a aprendizagem assistemática. Tal fato pode ser corroborado por Alves e Pretto (2008, p.29) em sua pesquisa “Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer”? Publicado na revista Comunicação & Educação, número 16, p. 29-35, 2008.

A "repressão simbólica" é tão violenta que, às vezes, não percebemos que estamos internalizando um discurso onde só tem valor as aprendizagens realizadas dentro da escola. Tudo que é aprendido fora é visto com reserva, com desconfiança, marcando a diferença entre a aprendizagem sistemática e a aprendizagem assistemática, que se constrói no cotidiano dos atores sociais, a partir da interação com os signos e instrumentos presentes na sociedade. Instrumento aqui compreendido na perspectiva vygotskiana, como elemento mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Como diz Vygotsky (1994, p.73) (apud ALVES e PRETTO, 2008, p.29) [...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar [...].

A EOCA apresenta que FRC articula o pensar e o fazer, organiza e planeja bem a atividade. Não apresenta problemas de visão ou audição, tampouco com a coordenação motora. A fala “infantilizada” e, por vezes errada, pode ser corrigida com auxílio de um profissional da fonoaudiologia.





O segundo instrumento aplicado foi o “Papel de Cartas”, o qual, segundo Chamat (1997), pretende levar a criança a projetar-se nos personagens, possibilitando detectar possíveis causas de suas dificuldades de aprendizagem, através da análise dos aspectos manifestos e latentes de sua elaboração, bem como a análise de sua escrita. O teste apontou que:

- Não há dificuldade com a comunicação, tampouco com a expressão dos sentimentos.
- Na vinculação afetiva FRC se percebe como cuidador e não como sendo cuidado.
- Com relação a receber afeto FRC se demonstrou carinhoso, mas carente de afeto em detrimento aos seus irmãos.
- Sobre a interação familiar FRC se enxerga como o “patinho feio” da história.
- FRC identificou a lâmina relacionando-a a aprendizagem.
- Sobre o prognóstico, FRC contou sobre a situação vivenciada, mas não sabe como resolvê-la.

Esse instrumento indica uma problemática emocional principalmente nas lâminas que sugerem interação familiar e prognóstico. Não apresenta dificuldades na vinculação afetiva e na vinculação com o conhecimento. Comete erros de escrita, não perseverantes, provavelmente por interferência do fator emocional. Sua estrutura cognitiva é compatível com crianças de sua idade. FRC não apresenta dificuldade de aprendizagem.

O instrumento denominado “Confias” tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. A utilização deste instrumento possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com a hipótese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991). FRC está de acordo com a sua idade.

HTP (casa-árvore-pessoa) e família, cujo objetivo é mostrar quais são os conflitos mais comuns e, ao mesmo tempo, mais escondidos dentro do ser humano, aponta que FRC está vivenciando um momento de conflito, insegurança, energia reduzida, sentimento de vazio e retraimento. Além de um medo defensivo do perigo externo e desejo de proteção. Apresenta necessidade de esconder-se, timidez e sentimentos de inferioridade.

Por meio da Prova operatória – conservação -, temos condições de conhecer o funcionamento e o desenvolvimento das funções lógicas da criança. Nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica.

Para o FRC foi aplicado a prova de “conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos”. Esse teste aponta que está no nível 3 (conservador), faz uso de um ou mais argumentos, responde com acerto à pergunta quocidade e conserva em todas as





modificações. Ele está no primeiro subestágio operatório concreto, compatível com sua idade.

As Técnicas Projetivas têm como objetivo investigar os vínculos que a criança pode estabelecer em três grandes domínios: escolar, familiar e consigo mesmo, pelos quais é possível reconhecer três níveis em relação ao grau de consciência dos distintos aspectos que constituem o vínculo de aprendizagem (VISCA, 2008).

A técnica projetiva “eu com meus companheiros”, indica um vínculo negativo com a aprendizagem, corroborando o teste EOCA. Se percebe submisso, desvalorizado e sente-se vítima do grupo. Não se sente integrado ao grupo.

A técnica projetiva “par educativo”, confirma o teste “eu com meus companheiros” e “EOCA”, indicando vínculo negativo com a aprendizagem. Não percebe esse vínculo como importante, indica desvalorização, porém, supervaloriza quem ensina. FRC tem melhor vínculo com a aprendizagem assistemática.

O teste de conhecimento numérico indica que FRC está no nível II: ele constrói uma série de contagem mental que requer a compreensão de números e quantidades.

Aplicação do teste MTA-SNAP – IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição, apontam que não há presença de desatenção e hiperatividade.

A aplicação da lecto escrita indica que FRC domina, mesmo que com erros, o princípio alfabético da escrita, ele sabe que nosso sistema de escrita representa sons ou fonemas.

Portanto, a hipótese diagnóstica para FRC é inibitório cognitivo. A inibição cognitiva está relacionada com a capacidade de inibir e selecionar pensamentos e memórias específicas e faz parte do controle inibitório, que envolve processos de controle do comportamento, da atenção e dos pensamentos/emoções. É a função que permite a inibição de comportamentos ou rotinas automáticas e a implementação de rotinas controladas ou “conscientes”.

Diamond (2013) sugere que esse construto apresenta dois componentes gerais, o controle de interferência e a inibição de respostas. O controle de interferência apresenta duas subdivisões: o controle da atenção (envolvendo aspectos como a atenção focada e a atenção seletiva) e a inibição cognitiva (relacionada com a capacidade de inibir e selecionar pensamentos e memórias específicas).

Em conjunto, esses dois subdomínios do controle de interferência se associam ao outro componente do controle inibitório, a inibição de respostas, que permite de fato o controle de nossa ação sobre o ambiente. Os desfechos do funcionamento do sistema de inibição envolvem o autocontrole, a disciplina, a autorregulação e o controle voluntário dos processos





atencionais.

Sendo assim, o sistema de inibição se “conecta” à atenção e ao processamento emocional. Em relação à atenção, Diamond (2013), localiza essa conexão no componente de inibição atencional, que seria sobreposto aos processos de atenção executiva no modelo de sistema atencional proposto por Michael Posner (2012).

Nota-se que FRC sente-se deslocado de sua turma em sala de aula, o que pode ser ocasionado por dois fatores, excluindo-se o déficit de aprendizagem que os testes descartaram.

1. Não identificação com o docente, assuntos abordados e metodologias utilizadas.
2. Altas habilidades. Crianças com essa característica costumam apresentar baixo rendimento escolar por falta de interesse nos conteúdos ministrados pelas escolas. Sentem-se decepcionados e frustrados por não se sentirem atendidos nem compreendidos. Apresentam desinteresse nos estudos.

A avaliação com o teste wisc IV poderá revelar se FRC possui altas habilidades. Vale ressaltar que pessoas superdotadas não são iguais e se dividem em vários perfis.

Percebe-se em FRC dois perfis:

1. **Capacidade Intelectual Geral:** têm rapidez no pensamento, compreensão e memória elevada, alta capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, muita curiosidade intelectual e um excepcional poder de observação.
2. **Pensamento Criativo:** Aqui se destacam originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas ou perceber tópicos de forma diferente e inovadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao questionamento do estudo, entende-se que o problema de aprendizagem de FRC reside em questões emocionais. Para aprender na escola a criança tem de exibir dois sistemas operativos: cognitivo e emocional e social. Vitor da Fonseca (2016) explica que as emoções no seu aspecto mais abrangente encerram, em paralelo, aspectos comportamentais positivos e negativos, conscientes e inconscientes, e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade, a inteligência interpessoal, a inteligência emocional, a cognição social, a motivação, o temperamento e a personalidade do indivíduo, cuja importância na aprendizagem e nas interações sociais é de crucial importância e relevância. De acordo com Fonseca (2016, p.370),





A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A emoção e a afetividade ocorrem em primeiro lugar na espécie humana e no desenvolvimento da criança, a emoção é uma premissa psicofisiológica e psicomotora da vida afetiva da criança.

Desse modo, entende-se que a aprendizagem das crianças pode ser comprometida pelos conflitos nas relações familiares, em virtude que a aprendizagem e o desempenho escolar dependem, primeiramente, da interação familiar e posteriormente, da relação entre professor e aluno.

Durante; Yanagu (2017, p.76) consideram que o processo de desenvolvimento da criança é influenciado por fator como:

Maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implicam na formação dos hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Segundo Piaget (1977), o período pré-operatório inicia aos 02 anos e vai até os 07 anos (idade de FRC), caracterizado pelo aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, a manifestação da linguagem que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório. A criança pré-operacional vê as coisas sob seu ponto de vista. Ela pensa que todas as pessoas pensam como ela, e como considera seus pensamentos corretos, nunca os questiona. Assimila tudo a si e ao seu ponto de vista a serviço das suas necessidades subjetivas e afetivas, independente da verdade. Esse egocentrismo manifesta-se em vários planos: intelectual, social, moral, linguístico, etc. O pensamento egocêntrico é involuntário e é incapaz de adaptar-se à realidade, ele assimila as ações de acordo com seu ponto de vista pessoal. Daí entende-se o processo de inibição cognitiva.

O desenvolvimento infantil é marcado por mudanças de comportamentos considerados importantes por permitirem à criança a aprendizagem de novas habilidades, e podem ser caracterizados como desejáveis ou indesejáveis (DESSEN; POLÔNIA, 2007). Desejadas ou adequadas são as mudanças que ocorrem como consequência da interação do organismo com o ambiente, permitindo à criança o contato com situações importantes de aprendizagem que promovem o desenvolvimento. Os comportamentos indesejáveis referem-se aos problemas de comportamento decorrentes do excesso ou da falta de situações que facilitarão ou ampliarão as possibilidades de aprendizagem e, em consequência, de desenvolvimento. Estes são manifestados através de comportamentos internalizantes ou externalizantes (BENETTI, 2006).

Como comportamentos internalizantes, destacam-se retraimento e ansiedade,





preocupação exagerada, tristeza, insegurança, timidez, medos, manifestações psicossomáticas e recusa escolar, dentre outros. Os comportamentos externalizantes, em contrapartida, são marcados pela impulsividade, explosividade, agressividade, agitação, características desafiantes e antissociais como mentiras, furtos, faltar à aula, desrespeito a limites, brigas e hostilidade nos relacionamentos (BENETTI, 2006). Esses são comportamentos que dificultam a interação da criança com o ambiente, geram conflitos e frequentemente ocasionam o rompimento nas interações. Geralmente, no contexto escolar, o comportamento externalizante é mais facilmente identificado, provavelmente por ter maior visibilidade e interferir na dinâmica da sala de aula.

Assim, alterações na trajetória de desenvolvimento podem provocar consequências e impactos graves na vida escolar, social, emocional e comportamental da criança. Dias, Menezes e Seabra (2010) apontam que os comprometimentos mais observados se referem as dificuldades na seleção de informação, distraibilidade, dificuldades na tomada de decisão, mau planejamento e organização, comportamento perseverativo, dificuldade no estabelecimento de novos repertórios comportamentais e dificuldades de abstração.

O período escolar também demonstra ser um momento que exige um melhor controle atencional, vigilância e atenção sustentada. Aos 6 anos a criança demonstra melhorias nas tarefas de controle de impulso, enquanto aos 9 anos a maioria das crianças já consegue se automonitorar e autorregular suas próprias ações (ANDERSON, 2002). Entre os 10 a 12 anos há evidências que sugerem que muitos tipos de controle inibitório estão totalmente desenvolvidos (BROCKI, BOHLIN, 2004).

Os déficits executivos podem interferir na capacidade da criança de se desenvolver normalmente e interagir de maneira efetiva no ambiente. Durante a infância, as maiores dificuldades observadas dizem respeito às demandas educacionais. Desse modo, é de suma importância identificar os indicadores para que prognósticos sejam traçados de maneira precisa e possam auxiliar na prevenção, antecipando as necessidades de uma determinada pessoa, enquanto ela continua a se desenvolver.

Sugere-se a família o acompanhamento com um profissional da fonoaudiologia para melhoria da fala. Sugere-se também, leva-lo ao psicólogo e solicitar a aplicação do teste Wisc IV. Esse teste somente pode ser aplicado por esse profissional e mede o nível do quociente de inteligência (QI). Além da verificação/confirmação da necessidade de acompanhamento.

A escola sugere-se que promova com o FRC um processo de ensino e aprendizagem significativo, por meio daquilo que ele tem de conhecimento prévio, como por exemplo, os





dinossauros. Pode ser utilizado os personagens, livros, revistas, filmes sobre essa temática para o processo de escrita, matemática, leitura entre outros. Para David Ausubel (2008), quanto mais sabemos, mais aprendemos.

Aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Quanto maior o número de links feitos, mais consolidado estará o conhecimento (AUSUBEL, 2008). Para que a aprendizagem significativa ocorra, o autor assinala duas condições essenciais:

1. Disposição do aluno para aprender.
2. O material didático desenvolvido, que deve ser, sobretudo, significativo para o aluno.

Por corolário, conforme orientações de Adele Diamond (2013), recomenda-se algumas atividades que os professores podem desenvolver em suas aulas:

- Participação das crianças em brincadeiras de faz-de-conta, pois nessas atividades elas precisam se concentrar em seu próprio papel e também das outras crianças.
- A leitura com outras crianças evita situações problemáticas e proporciona um controle externo.
- Descrições semânticas conflitantes, por exemplo, dia e noite, exigem manter na mente duas regras.
- Cantigas, solicitando a criança que pense na resposta, mas não a diga. Impõe um intervalo de tempo entre a apresentação do estímulo e a resposta para que a criança possa ter o tempo que precisar para calcular a resposta.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; PRETTO, N. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Revista Comunicação & Educação**, v. 6, p. 29-35, 2008.

ANDERSON, D. R. Avoiding Pitfalls When Using Information - Theoretic Methods. **Journal of Wildlife Management**, v. 66, p. 910-6, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2008.

BARKLEY, B. **ADHD and the Nature of Self Control**. New York: Guilford Press, 1997.

BARTIGIS, J; et al. The development of attention and response inhibition in early childhood. **Infant and Child Development**, v. 17, p. 491-502, 2008.

BENETTI, S. P. C. Conflito conjugal: impacto no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19(2), p. 261-268, 2006.





BROCKI, K. C; BOHLIN, G. Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional and Developmental Study. **Developmental Neuropsychology**, v. 26(2), p. 571–593, 2004.

CHAMAT, L. S. J. **Relações vinculares e aprendizagem**: um enfoque psicopedagógico. São Paulo: Vetor, 1997.

COUTINHO, M. T. da C. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. Belo Horizonte: LÊ, 1992.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. Família e escola. **Paidéia**, v. 17(36), p. 21-32, 2007.

DIAMOND, A. Controle cognitivo e autorregulação em crianças pequenas: maneiras de melhorá-los e porquê. **Apresentada na conferência internacional School Eadiness and School Success: from Research to Policy and Practice**. 12-13 de novembro de 2013, Quebec, Província de Quebec, Canadá.

DIAS, N. M; MENEZES, A; SEABRA, A. G. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 1(1), p. 80-95, 2010.

DURANTE, M. C. J; YANAGU, A. R. Relaciones familiares versus aprendizaje: un análisis con niños de 5 y 6 años Family relationships versus learning: an analysis with children aged 5 and 6 years. **Alteridad Revista de Educación**, v. 12, n. 1, p. 66-77, enero/junio 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

FONSECA, V. Impacto das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-84, 2016.

KORTMANN, G. **Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais**: estratégias educativas. 2013. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Neuropsicologia, apresentado como requisito para obtenção do grau de Especialista pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LEMES, P; ROSSINI, J. C. Atenção e Comportamento inibitório em crianças de 6 a 8 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 30, n.4, p. 385-391, out./dez. 2014.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de Neurociência. SP: Editora Atheneu, 2001.

MATOS, P; et al. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTASNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de Psiquiatria**, RS, v. 3, n. 28, p. 290-297, set./dez. 2006.

NIGG, J. T. On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. **Psychological Bulletin**, v. 126(2), p. 220-246, 2000.





PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. SP: Mestre Jou, 1977.

POSNER, M. **Cognitive Neuroscience of Attention**. New York: Guilford, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SABOYA, E; FRANCO, C. A; MATTOS, P. Relações entre processos cognitivos nas funções executivas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 51(2), p. 91-100, 2002.

VERBRUGGEN, F; LOGAN, G. D. Automatic and controlled response inhibition: associative learning in the Go/No-Go and Stop-Signal Paradigms. **Journal of Experimental Psychology: General**, v. 137(4), p. 649-672, 2008.

VISCA, J. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Visca & Visca Editores, 2008.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL – ÁLCOOL E DROGAS (CAPSAD - III) DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: INSTRUMENTO DE TRATAMENTO E INSERÇÃO SOCIAL

Anderson Dias Brito
Anderson Pereira da Silva
Enéas de Oliveira Amaral
Kécia Cristina Silva Cruz
Vivian Santos Viana

RESUMO

Os Centros de Atenção Psicossocial – Álcool e Drogas (CAPSad III) fazem parte das políticas públicas voltadas ao cuidado, atenção integral e continuada às pessoas com necessidades em decorrência do uso de álcool, crack e outras drogas. O presente artigo visa descrever o funcionamento do CAPSad III da Cidade de Vitória da Conquista e seus reflexos na comunidade conquistense. Por se tratar de um artigo de caráter exploratório e descritivo, a partir de uma entrevista com o gestor encarregado pelo funcionamento da instituição, foi possível extrair informações a respeito das características e fenômenos que estão inseridos nesta organização. Os resultados demonstram que os serviços vêm proporcionando aos usuários, a oportunidade de se reinserirem na sociedade, de modo a participar de diversas ações sociais junto à comunidade. Para tal, há necessidade da interação de toda sociedade junto às pessoas que são atendidas por esta política pública para que resultados efetivos sejam alcançados.

Palavras-Chave: Drogas. Tratamento. Inserção.

ABSTRACT

The psychosocial attention centers - Alcohol and Drugs (CAPSad III) are part of the public politics aimed to aid with the care, integral and continuous attention to the people in need due to the use of alcohol, crack and other drugs. The present article focus on describing the inner works of the CAPSad III in Vitória da Conquista-BA and its reflexes on the local population. For being an explorative and descriptive article due to an interview with the administrator responsible for the institution, it was possible to extract information concerning the characteristics of this institution. The results have demonstrated that the services provided have been able to offer an opportunity for its users to return to society through the help of





many of the institution's social services to the community. It is imperative to have the society's involvement with the people served by its services in order to achieve such outcomes in an effective way.

Keywords: Drugs. Treatment. Insertion.

1 INTRODUÇÃO

As situações da vida que causam um grande abalo emocional levam a uma série de reações internas, geralmente relacionadas às emoções e pensamentos, que interferem na idoneidade de se relacionar e de se manter estável em uma sociedade. Atualmente o consumo exacerbado de álcool e drogas ilícitas se tornou um dos maiores desafios para os gestores, convertendo-se em um problema social que afeta toda a comunidade.

As dependências químicas são o conjunto de manifestações mórbidas nas esferas psíquicas as quais sujeitam o indivíduo a consumir drogas de modo frequente, excessivo e durante longo período (LINO, 2006). Além disso, os narcóticos possuem substâncias psicoativas, isto é, elementos que alteram o desempenho do cérebro através do consumo inadequado e que provocam distúrbios psicológicos e sociais.

No Brasil, segundo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas - CEDRIB (1999), 11,2% da população brasileira possui morbidade ao alcoolismo, sendo a faixa mais concentrada entre 18 a 24 anos. Do mesmo modo, segundo estudos epidemiológicos, realizado pelo *Report on Alcohol and Health* (2013), o consumo de bebidas alcoólicas aumentou 30% nos homens e entre 10% e 20% nas mulheres no período de 2001 a 2005. A partir desse arranjo, é percebido o número crescente de dependentes químicos, sendo os jovens mais tendenciosos a aderirem a essa patologia.

A saúde dos usuários não se recompõe ao fim do consumo ou o indivíduo mantém a dificuldade em abandonar o vício, mesmo que não tenha advindo nenhuma situação que o fundamente. Nesse sentido, um estado comportamental é declarado como patológico quando se há anormalidades no grau de impacto no funcionamento social, sofrimento e sua prolongação.

Em meados da década de 70, surgiu o movimento de reforma psiquiátrica no Brasil e visava substituir os modelos asilares para então focar nas iniciativas sociais e de políticas públicas. Do mesmo modo, a reforma buscava por intervenções, de modo a mudar a concepção da sociedade em relação àqueles que possuem transtornos psicológicos e inseri-





los devidamente na sociedade. Ainda assim, estudos na área da dependência alcoólica e outras drogas têm contribuído para coleta e processamento de dados que auxiliam o planejamento de políticas públicas voltadas para esse nicho.

Segundo Secchi (2010) política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Ainda assim, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou resolução de um problema entendido como coletivamente relevante e CAPSad III se adéqua na política do público do gênero regulatória, uma vez que estabelece padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados.

De acordo com a Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são locais estratégicos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) que atuam com atendimento às pessoas com transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, promovendo um espaço de promoção da vida e inclusão social.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é descrever o funcionamento do Centro de atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSad III) da cidade de Vitória da Conquista e seu reflexo na comunidade conquistense. Ainda assim, o artigo se desdobra em mais três secções, além da introdução (01) e metodologia (02) que teve como objetivo introduzir o tema e explicitar o tipo de estudo e o método de análise utilizado, respectivamente. A terceira secção traz os projetos arquitetônicos e diretrizes da instituição. A quarta seção irá explicitar como funciona o tratamento e a política de inserção social. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais em que realça a implicação do conteúdo desenvolvido.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de cumprir com o objetivo estabelecido, este estudo se apresenta como um artigo empírico de caráter exploratório e descritivo, o qual se utilizou abordagem qualitativa. Entrevistou-se o gestor responsável pelo CAPSad III, unidade de Vitória da Conquista, bem como a realização de um breve levantamento bibliográfico e documental com o objetivo de explorar e aprofundar o conhecimento a respeito do tema.

Optou-se por realizar uma pesquisa descritiva e exploratória devido à necessidade de maior familiarização com a instituição e viabilizar a descrição das características da





organização, bem como os fenômenos envolvidos. Do mesmo modo, a abordagem qualitativa concedeu a introdução do aspecto subjetivo do problema de modo a conhecer as experiências da organização. Segundo Silva e Menezes (2000, p.21), “a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”. Por outro lado, o autor reforça com a pesquisa qualitativa considera um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

3 OS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS).

Segundo Campos e Furtado (2006), a Organização Mundial da Saúde (OMS) os aponta que os cuidados com os transtornos mentais não recebem a mesma relevância dada à saúde física, sobretudo nos países em desenvolvimento. Não obstante, no Brasil, nos últimos anos, tem havido um crescente investimento na atenção da saúde mental através dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), o qual se contrapõem à configuração anterior de internação nos chamados manicômios.

A Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, instaura a Rede de Atenção Psicossocial para sujeitos com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades provenientes do consumo de drogas, sob a égide do Sistema Único de Saúde (SUS). Um dos seus objetivos é implementar unidades de atendimento em consonância com a realidade de cada região, atentando-se para o contexto sociocultural.

O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) surgiu em São Paulo, no ano de 1986, a partir da utilização do espaço da extinta Divisão de Ambulatório da Secretaria Estadual de Saúde. O intuito desse local era acolher pessoas advindas de hospitais psiquiátricos, portadoras de doenças mentais, a partir de uma nova proposta de atendimento (RIBEIRO, 2004). Por conseguinte, ocorreu a sua expansão por vários municípios do País, propondo oferecer ambiente social de natureza familiar, para acolhimento de pessoas com a experiência de sofrimento, advindos de transtornos mentais, incluindo aquelas com necessidades relacionadas ao uso de álcool e de outras drogas.

O CAPS é um serviço substitutivo de atenção em saúde mental que tem demonstrado efetividade na substituição da internação de longos períodos, por um tratamento que não isola os pacientes de suas famílias e da comunidade, mas que envolve os familiares no atendimento com a devida atenção necessária, ajudando na recuperação e na reintegração social do indivíduo com sofrimento psíquico





(SCHRANK; OLSCHOWSKY, 2008, p. 128).

Existem várias modalidades de CAPS, as quais variam de acordo com o porte e as necessidades dos municípios. Segundo o Art. 7º, § 4º da Portaria nº 3.088, de 23 de dezembro de 2011, os CAPS estão organizados nas seguintes modalidades:

I - CAPS I: atende pessoas com transtornos mentais graves e persistentes e também com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas de todas as faixas etárias; indicado para Municípios com população acima de vinte mil habitantes;

II - CAPS II: atende pessoas com transtornos mentais graves e persistentes, podendo também atender pessoas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, conforme a organização da rede de saúde local, indicado para Municípios com população acima de setenta mil habitantes;

III - CAPS III: atende pessoas com transtornos mentais graves e persistentes. Proporciona serviços de atenção contínua, com funcionamento vinte e quatro horas, incluindo feriados e finais de semana, ofertando retaguarda clínica e acolhimento noturno a outros serviços de saúde mental, inclusive CAPS Ad, indicado para Municípios ou regiões com população acima de duzentos mil habitantes;

IV - CAPS AD: atende adultos ou crianças e adolescentes, considerando as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas. Serviço de saúde mental aberto e de caráter comunitário, indicado para Municípios ou regiões com população acima de setenta mil habitantes;

V - CAPS AD III: atende adultos ou crianças e adolescentes, considerando as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente, com necessidades de cuidados clínicos contínuos. Serviço com no máximo doze leitos para observação e monitoramento, de funcionamento 24 horas, incluindo feriados e finais de semana; indicado para Municípios ou regiões com população acima de duzentos mil habitantes; e

VI - CAPS I: atende crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes e os que fazem uso de crack, álcool e outras drogas. Serviço aberto e de caráter comunitário indicado para municípios ou regiões com população acima de cento e cinquenta mil habitantes.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a cidade de Vitória da Conquista situada na Bahia possui contingente populacional de 306.866 habitantes. Nesse sentido, de acordo a Portaria nº 3.088/2011, o município analisado está em conformidade para portar o CAPSad III.

Neste sentido, visando os atendimentos satisfatório e de acordo com o Ministério da Saúde (2013), os CAPSad III devem contar, no mínimo, com os seguintes ambientes: Espaço de acolhimento, onde acontece a recepção do usuário e/ou seus familiares/acompanhantes; Salas de atendimento individualizado, em que ocorrem consultas, terapias, orientações etc. Salas de atividades coletivas, para o desenvolvimento de práticas corporais, ações de suporte





social e comunitárias etc. Espaço interno de convivência, que tem por objetivo promover a interação entre as pessoas (pacientes, familiares/acompanhantes e profissionais), bem como a realização de atividades culturais.

Com isso, segundo o gestor responsável pelo CAPSad III em Vitória da Conquista, a unidade está instalada em um local provisório, situada na Avenida João Pessoa, nº 222, Centro. Contudo, um espaço definitivo encontra-se em construção no Bairro Morada dos Pássaros, da mesma cidade, e deverá contar com maior acessibilidade, com boas acomodações, áreas para esportes etc., além de contar com o apoio do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência – SAMU.

4 INTERVENÇÃO SOCIAL DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ÁLCOOL E DROGAS (CAPSAD III) NA CIDADE DE VITÓRIA DA CONQUISTA.

Em entrevista com o gestor do Centro de atenção Psicossocial Álcool e Drogas da Cidade de Vitória da Conquista, o mesmo informa que a estrutura do CAPSad III em relação à quantidade de leitos, está de acordo às especificações discriminadas no site da prefeitura e no manual disponibilizado pelo governo federal, perfazendo um total de 15 leitos.

Um dos objetivos do CAPSad III, unidade de Vitória da Conquista, é melhorar o seu ambiente. No entanto, a intenção não é ampliar mais o serviço, pois ele já atende uma demanda expressiva, em média 300 pessoas semanalmente. Ainda assim, para conseguir atender a essa demanda, a instituição possui parcerias com a COTEFAVE (Comunidade Terapêutica Fazenda Vida e Esperança), a qual é uma comunidade terapêutica legalizada, e vistoriada pelo COMUDA (Conselho Municipal de Álcool e Drogas) e outros órgãos de fiscalização competentes, além de oferecer um ambiente com melhor estrutura e onde se é encaminhando os pacientes, se for o caso. Existe também o CREAME (Centro de Recuperação e Amparo ao Menor) e o grupo Nascer em Vida que auxiliam com medicações, médicos e apoio com eventuais problemas relacionados aos serviços oferecidos pela instituição. Concernente ao tratamento de pessoas com extrema vulnerabilidade social, há na cidade a *Casa dos Andarilhos*, onde, por vezes, se encontram pessoas que necessitam de atendimento relativamente à dependência química do álcool.

Segundo o gestor, o CAPSad III Vitória da Conquista tem uma demanda muito maior





de alcoolistas se comparado com o consumo de outras drogas, sendo responsáveis por 73% dos atendimentos no ano de 2017. A tentativa de deixar o vício é uma das questões que legitimam a implementação desta política pública, pois, com a abstinência, por exemplo, o indivíduo apresenta efeitos colaterais extremamente desagradáveis; desse modo, não consegue trabalhar, nem desenvolver suas atividades do dia a dia, enfraquecendo também o relacionamento familiar. O contexto econômico envolto em reiteradas crises, e a carência de políticas de inserção no trabalho, são fatores que levam muitas pessoas a fazerem o consumo excessivo de álcool e conseqüentemente se torna um ciclo interminável, de modo a provocar uma abertura de portas de entrada para o consumo de outras drogas. Conforme o gestor da instituição (2018):

“[...] começa naquele churrasco tomando uma cerveja para relaxar e quando ele vai ver já está dependente do álcool e já não consegue amenizar as ansiedades e as dificuldades do dia a dia, aí ele parte pra maconha, daí já faz o uso do mesclado que é a associação da maconha com o crack, e aí vai entra no crack [...]”

A demanda atendida pelo CAPSad III é apenas a da cidade de Vitória da Conquista. Há um público muito grande em situação de vulnerabilidade, tanto que está sendo desenvolvido um projeto motivado por um vereador, com a seguinte estrutura: consultório na rua, equipe de abordagem distancial, que trabalha com população externa juntamente com o apoio de algumas faculdades da cidade com o intuito de unir forças para contemplar um número maior de pessoas. Este projeto, por um lado, desperta o interesse de parte da comunidade local e profissionais da área da saúde, sustentada pelo argumento de proporcionar maior oportunidade e qualidade de vida aos pacientes. Por outro, existem aqueles emergidos em preconceito que alegam um possível desperdício de esforços e de dinheiro para este nicho, uma vez que se mostram descrentes em que o paciente não consiga se adequar e seguir as orientações relacionadas ao tratamento de dependência química.

Segundo o gestor do CAPSad III, dentre as dificuldades enfrentadas pelos usuários do serviço especializado a maior delas é o preconceito e a falta de apoio por parte da família, pois na maioria das vezes, os próprios familiares tratam-nos como “doentes” e “drogados”, o que muitas vezes dificulta o tratamento e a eficiência deste.

Dentre outras dificuldades relacionadas à gestão, está o trabalho em conjunto, pois é necessário que o gestor esteja sempre sintonizado com a equipe, que apesar de já atuar a um tempo e possuir experiências com os pacientes, muitas vezes acabam se “apegando” com





estes, e as expectativas com o tratamento acabam sendo frustradas. Segundo o gestor “... muitas vezes o paciente está em tratamento a uns seis meses e trabalha, estuda, melhora o relacionamento familiar, no entanto, acaba tendo uma recaída e a equipe sofre por ver que todo aquele trabalho acabou se esvaindo.”. Nesse sentido, foi possível identificar casos em que os pacientes conseguem controlar o vício e iniciar um novo estilo de vida, até mesmo retornando ao espaço para prestar algum tipo de auxílio, sendo 36% dos atendimentos com sucesso desde a implementação do CAPSad III no município e, em contraponto, 64% se subdividem em tratamentos interrompidos por falta de apoio familiar, não comparecimento as etapas de tratamento ou até mesmos recaídas ao consumo de entorpecentes, entre outros

Hoje, o CAPSad III trabalha com foco na redução de danos, que é um trabalho gradual e só pelo fato de o usuário do serviço frequentar semanalmente já é uma vitória, pois não tem como acabar com o uso de drogas do dia para a noite, mas sim através de um trabalho contínuo. O apoio da sociedade através de parcerias com as universidades, empresas e da comunidade em geral é importante para a eficiência e qualidade do tratamento. Geralmente nas quartas-feiras pela manhã o CAPSad III é fechado e discute-se os casos clínicos e o que pode ser melhorado, buscando a evolução no atendimento dos seus pacientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou conhecer como está aplicada a Política Nacional de Saúde Mental na Região de Vitória da Conquista -BA, a partir da visão do gestor do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas; espaço de promoção da vida e inclusão social.

O CAPSad III tem exercido um papel estratégico e configurar-se como um serviço territorial e comunitário de políticas públicas. A articulação da rede com serviços de saúde e intersetoriais é uma prática inserida no contexto social e que pode promover benefícios para todos os envolvidos nesse processo, os profissionais, as pessoas que frequentam esse dispositivo, seus familiares e principalmente a sociedade oferecendo cuidados contínuos de saúde em tempo integral e acolhimento objetivando a reinserção social.

A existência de estratégias, como oficinas terapêuticas tornam o atendimento prazeroso para os usuários, promovendo, além do tratamento, a socialização entre os participantes e o desenvolvimento de atividades. Oficinas como essas, além de um cunho terapêutico, também incentivam os usuários ao desenvolvimento dessas ações não somente





na unidade de tratamento, mas também em suas casas, contribuindo para o exercício da autonomia no seu cotidiano. Outra estratégia importante, é o estabelecimento de parcerias intersetoriais com diversos órgãos da sociedade, as quais devem ser cada vez mais consolidadas, como forma de oferecer um atendimento integral as pessoas em sofrimento psíquico.

Com essa pesquisa, pode-se constatar que o atendimento realizado pelo CAPSad III vem propiciando que os usuários se reinsiram na sociedade e participem de diversas ações sociais junto à comunidade conquistense. No entanto, não basta somente a atuação do poder Público, é necessário o apoio de toda população para vencer os preconceitos relacionados aos usuários de drogas, levando em consideração a preservação da vida, da dignidade humana e os esforços para construção de um país melhor e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010. Resultados Brasil/Bahia/Vitória da Conquista. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>>. Acesso em 14 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **MANUAL DE ESTRUTURA FÍSICA DOS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL E UNIDADES DE ACOLHIMENTO**: orientações para elaboração de projetos de construção, reforma e ampliação de CAPS e de UA como lugares da atenção psicossocial nos territórios. Brasília (DF), 2013. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/sistemas/sismob/manual_ambientes_caps_ua.pdf>. Acesso em 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Portaria n. 3.088, de 23 de dez. de 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html>. Acesso em 14 Mar. 2018.

CAMPOS, R. T.; FURTADO, J. P. Entre a saúde coletiva e a saúde mental: um instrumental metodológico para avaliação da rede de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) do Sistema Único de Saúde. *Cad. Saúde Pública* [online]. 2006, v., n.5, p.1053-1062.

CEBRID - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. **I Levantamento Domiciliar Nacional sobre Uso de Drogas Psicotrópicas**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo; 1999.

LINO, T.A.L.R. **Alcoolismo da Causa à Doença**, São Paulo: Scipione, 2006.





RIBEIRO, S. L. A Criação do Centro de Atenção Psicossocial Espaço Vivo. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, 2004, v. 24 n. 3, p. 92-99. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n3/v24n3a12.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2018.

SCHRANK, G.; OLSCHOWSKY, A. O centro de Atenção Psicossocial e as estratégias para inserção da família. **Rev. esc. enferm. USP [online]**., v. 42, n.1, p.127-134, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342008000100017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 30 mar. 2018.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 133p.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

WHO - World Health Organization. **Report on the global tobacco epidemic: Enforcing bans on tobacco advertising, promotion and sponsorship**. [Internet] Geneva; 2013. Disponível: <http://www.who.int/tobacco/global_report/2013/en/> Acesso em 30 mar. 2018.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O RACIOCÍNIO LÓGICO DE ALUNOS DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS JOGOS INTERDISCIPLINARES COMO EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

João Augusto Galvão Rosa Costa

Yvone de Lima e Silva

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar se os jogos interdisciplinares podem promover a melhoria do raciocínio lógico nas aulas de Educação Física, sendo a pesquisa realizada com alunos do 4º do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Gramacho, Duque de Caxias. Tem por justificativa a dificuldade da turma em organizar o pensamento para alcançar os objetivos estabelecidos pelas atividades aplicadas, principalmente em jogos que preconizavam a estratégia, o trabalho em grupo, a relação entre o concreto e o abstrato e as regras que iam sendo elevadas a um nível maior de complexidade. A pesquisa possui caráter qualitativo e está fundamentada na pesquisa-ação. Utilizou-se a observação participante como instrumentos de coleta de dados. Como referencial teórico-metodológico de análise dos dados, usou-se a análise de conteúdo. Os resultados revelaram que a vivência dos jogos interdisciplinares pelos alunos contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A própria ação e reflexão proporcionadas pelos jogos foram fundamentais no desenvolvimento do raciocínio lógico devido às estratégias, à organização do pensamento, às noções de quantidade, espaço, classificação e exploração do material. Concluiu-se a partir da análise dos dados que os jogos interdisciplinares devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física escolar e nos diversos componentes curriculares, principalmente por se caracterizarem como importantes ferramentas de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Raciocínio lógico. Ensino Fundamental. Jogos Interdisciplinares.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate whether interdisciplinary games can promote the improvement of logical reasoning in Physical Education classes, being the research carried out with students from 4th grade in a school located in Gramacho, Duque de Caxias. It has as justification the difficulty of the class in organizing the thought to reach the objectives established by the applied activities, mainly in games that advocated the strategy, the work in group, the relation between the concrete and the abstract and the rules that were being raised to a level of complexity. The research has a qualitative character and is based on action research. Participant observation was used as data collection instruments. As a theoretical-methodological reference for data analysis, content analysis was used. The results revealed





that the students' experience of interdisciplinary games contributed to the development of logical reasoning. The very action and reflection provided by the games were fundamental in the development of the logical reasoning due to the strategies, the organization of the thought, the notions of quantity, space, classification and exploration of the material. It was concluded from the analysis of the data that the interdisciplinary games should be worked in the classes of Physical Education school and in the diverse curricular components, mainly for being characterized like important tools of teaching and learning.

Keywords: Physical Education at schools. Logical thinking. Elementary school. Interdisciplinary games.

1 INTRODUÇÃO

Quem não gosta de jogar? Quem nunca criou seu jogo? Quantos de nós não jogamos nas aulas de Educação Física escolar? Que contribuições o jogo pode trazer para a aprendizagem? O jogo por si só é interdisciplinar ou depende da nossa intervenção nas aulas? Quando jogamos, raciocinamos? Que tipo de raciocínio os jogos nas aulas de Educação Física escolar podem despertar?.

Tais perguntas adequam-se ao entendimento de que nas aulas de Educação Física escolar (Efe) podemos usufruir de inúmeras possibilidades de questionamentos ao pensarmos no jogo como um dos elementos da cultura corporal, visto que, dentro de seu objeto de estudo, a Educação Física desenvolve conteúdos como os jogos, os esportes, as danças, a capoeira, as lutas, os conhecimentos do corpo e a ginástica (SOARES et al., 1992).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, PCN de EF (1997, p. 29) “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la (...) em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida”.

Nesse sentido, desenvolver conteúdos nas aulas de Educação Física exige aprofundamento e observação do seu público, bem como reflexão nas metodologias de ensino, estratégias e procedimentos para com a temática. Logo, as observações e intervenções nos espaços em que atuamos são fontes de perguntas que nos ajudam a questionar a prática pedagógica.

No cotidiano da E.M. Cora Coralina em Duque de Caxias, uma perspectiva interdisciplinar começa a ser construída no diálogo com a professora regente da turma do





4º ano do Ensino Fundamental em 2017. Nos espaços, nos tempos da escola, nas observações do cotidiano das aulas de Efe e durante o processo de ensino, observamos que alunos do 4º ano de uma turma apresentavam pouca coerência no cumprimento das regras e tarefas pertencentes aos jogos que enfatizavam capacidades relacionadas ao raciocínio lógico.

Percebemos que a turma demonstrava dificuldades em organizar o pensamento para alcançar os objetivos estabelecidos pelas atividades aplicadas, principalmente em jogos que preconizavam a estratégia, o trabalho em grupo, a relação entre o concreto e o abstrato e as regras que iam sendo elevadas a um nível maior de complexidade.

Isso foi percebido ao longo das aulas pelas reflexões, linguagem e vivência da turma com jogos que exigiam a observação, exploração, comparação e classificação tanto dos materiais quanto das regras. Freire (2011) fala da curiosidade epistêmica como um movimento na busca de esclarecimentos, perante as nossas inquietações a fim de tencionar a realidade, refletir sobre o mundo, os sujeitos, provocando a intervenção e transformação.

Com isso, a partir do contexto apresentado aqui entende-se que optar pela construção de jogos em uma abordagem interdisciplinar é a estratégia de intervenção mais adequada. Como objetivo geral: Investigar se os jogos interdisciplinares podem promover a melhoria do raciocínio lógico nas aulas de Educação Física dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Temos por problema a seguinte questão: Como a vivência dos jogos interdisciplinares pelos alunos pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico?.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e funda-se na pesquisa-ação (COSTA; COSTA, 2012). No que tange à abordagem qualitativa, o pesquisador tem contato direto com o ambiente e o objeto de estudo, o que favorece um trabalho mais intenso quando vai a campo. Assim, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador e ainda ocorre a valorização do processo. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Segundo Thiollent (2009), a pesquisa-ação envolve a participação e o engajamento coletivo dos sujeitos no processo a fim de construir estratégias para resolver problemas.





Compreendemos que este tipo de pesquisa é usado em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas Ciências Sociais.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos do 4º ano da E. M. Cora Coralina, localizada no bairro de Gramacho, no município de Duque de Caxias. A amostra é composta de 38 alunos, sendo 13 meninos e 25 meninas. A média de idade desses alunos gira em torno dos 9 a 11 anos, porém existem 3 alunos com 13 anos e um com 12 anos. Os critérios de inclusão são sujeitos que pertencem a essa turma, que, de forma geral, apresentam dificuldades em classificar, sequenciar e diferenciar materiais implicando no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a observação participante. A observação participante se encerra na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo (GIL, 2002). Com isso, estabelecemos alguns critérios de observação como: o comportamento dos alunos, organização para cumprir as regras, como pensavam as estratégias dos jogos e como raciocinavam a partir da atividade.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO DA APLICAÇÃO DOS JOGOS INTERDISCIPLINARES

Através da observação participante, foram tecidas discussões e apontamentos referentes às aulas aplicadas. Na primeira aula realizou-se uma conversa com os alunos no sentido de captar a compreensão dos mesmos acerca do raciocínio lógico.

Na figura 1 está registrado um momento de verbalização em que os alunos apresentaram falas recorrentes ao serem perguntados sobre o que seria raciocínio lógico, tais como: “É quando pensamos”, “Tio, tem a ver com o nosso pensamento”, “É o raciocínio”. De acordo com Ferreira (1999), a definição de raciocínio se liga à questão do pensamento e estruturação de ideias. Interpretou-se que os alunos tinham um entendimento de raciocínio lógico próximo ao que os autores que buscamos apresentam no sentido de estar relacionado ao pensamento. Na imagem a seguir, é possível observar esse momento com os alunos:

Figura 1: Conversa sobre o raciocínio lógico.





Fonte: próprio autor, 2018.

Posteriormente, teve início a aplicação prática dos jogos interdisciplinares que, através da observação, foi possível identificar as estratégias utilizadas. Realizou-se uma atividade programada chamada “Agarre o Amigo”. Nesse jogo a regra básica era memorizar o número designado pelo professor e ir atrás do “amigo” com o mesmo número a partir do número falado. Com isso, os alunos iniciaram o jogo estabelecendo relações de igualdade entre os números.

A turma compreendeu a regra desta atividade, visto que a dificuldade inicial foi em memorizar seu número e imediatamente pegar o amigo. Essa primeira regra funcionou após a repetição da atividade e conversa com os alunos. Houve a ampliação da regra fazendo operações matemáticas e dividindo os alunos em grupos de ímpares e pares. Se desse par, os pares deveriam fugir dos ímpares e vice versa. Na primeira rodada, todo mundo saiu correndo atrás de todo mundo.

Figura 2: Agarre o Amigo.



Fonte: próprio autor, 2018.

O jogo foi interrompido e retomado novamente após a explicação da regra. Esse desdobramento foi positivo no sentido de que os alunos ficaram motivados com a verbalização em relação à operação (adição ou subtração) e a qual resultado poderia dar. Freire (1992) ratifica a relação das regras nos jogos e sua contribuição no processo educativo,





principalmente por estimularem o processo de socialização da criança com o mundo.

Sobre as estratégias, alguns alunos entenderam que deveriam ficar em silêncio para ouvir a operação e “pensar rápido” como alguns disseram. Outra *estratégia* foi “ameaçar a corrida” mesmo sabendo que era o outro que deveria pegar.

Nesse primeiro momento com os alunos, o raciocínio lógico surgiu refletido pelas ações destacadas aqui inicialmente, principalmente pelo diálogo manifestado na turma e as interações coletivas do grupo.

O segundo jogo interdisciplinar aplicado na turma foi o “Jogo da Torre”. O objetivo do jogo era que nos grupos os alunos pensassem estratégias para equilibrar os materiais em cima do cone, formando a “torre”. Foram usados tapetes tipo E. V. A., bolas de handebol, basquete, futsal, cones pequenos e grandes.

Os grupos foram divididos através da escolha dos alunos. Essa forma de divisão demorou alguns minutos para ser concluída. Foi estabelecido que cada grupo teria um cone pequeno para se posicionar. Foi proposto que os alunos realizassem testes com os cones pequenos, pensando na sequência e ordem que a torre seria construída no cone maior.

Kishimoto (2008), ao falar dos jogos de construção, ratifica o aparecimento das representações mentais que surgem e são exteriorizadas pelas habilidades manuais trabalhadas. Nesse primeiro momento, os alunos sentiram o peso do material e observaram o tamanho para empilhá-los.

Ao término dessa primeira parte de conhecimento e testes dos materiais, o jogo foi iniciado. Cada membro do grupo escolheu um material para levar até o cone maior. Durante as primeiras rodadas, os alunos se preocuparam mais em chegar primeiro, deixando de qualquer jeito o material em cima do cone.

Figura 4: Jogo da Torre.



Fonte: Próprio autor, 2018

Com isso, as intervenções foram no sentido de estimular o raciocínio lógico,





principalmente pela regra do jogo, sendo estabelecido que somente marcaria ponto aquele grupo que realizasse a sequência de maneira consciente e conseguisse construir a torre sem deixá-la cair.

Os alunos responderam bem a essa abordagem, o que pôde ser notado, inclusive, através de declarações como: “Gente, temos que pensar mais no que estamos fazendo.”, “Acho que o tapete maior tem que vir primeiro e depois os menores.”, “Os tapetes menores ficam melhor na frente”.

Essa verbalização revelou que a lógica mencionada por Copi (1978) esteve presente nesse jogo, principalmente ao dizer que existe um raciocínio correto ligado a um determinado princípio. Compreendeu-se que o raciocínio inicial dos alunos foi colocar o material em cima do cone de forma aleatória sem estabelecer uma sequência pensando na ordem, tamanho, largura e peso.

A organização dos grupos melhorou consideravelmente na rodada seguinte. Foram colocados a meia distância outros materiais no jogo (bolas de basquete, futsal e handebol) e concedido um tempo para discutirem qual bola eles pegariam para formar e acrescentar na torre. Um aluno de cada grupo correu para pegar a bola de sua escolha. A maioria foi em direção à bola de basquete.

Em seguida, cada grupo teria os tapetes de diferentes tamanhos mais a bola. Com a introdução da bola, a motivação dos alunos se destacou. Foram feitas mais três rodadas a partir da introdução desse material. Ao final, realizou-se uma roda de conversa no intuito de perceber as estratégias adotadas.

As estratégias que predominaram nesse jogo foram percebidas através dos comentários dos alunos, que foram pensando a partir do tipo de material. Segundo Kishimoto (2008):

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também, considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para essa construção. (p.40)

A partir desse contexto percebeu-se nas falas dos alunos estratégias como: “O maior tem que vir primeiro, tio!”, “O quadrado menor tem que vir por cima!”, “Os mais pesados têm que vir primeiro!”, “O meu grupo fez um maior e outro menor.” Com a adição das bolas: “Tio, com a bola de basquete fica mais fácil por ela ser grande.”, “Mesmo com a bola de handebol, nós conseguimos.”, “Meu grupo não pensou bem.”

Estas ações também correspondem aos pressupostos de Piaget (2007) sobre a fase





operatória-concreta, especificamente acerca da noção de espaço, peso, classificação e a realidade concreta em que a criança vai descobrindo essas diferenças e semelhanças. Nas considerações de Copi (1987) acerca da lógica, percebemos que a noção de sequência exteriorizada pelas falas dos alunos se afilia ao raciocínio correto perante a dinâmica do jogo.

No terceiro encontro ocorreu o “Jogo da Velha”. Muitos alunos já conheciam o jogo, facilitando o desenvolvimento. Apresentou-se aos alunos o desenho feito na quadra e dividiu a turma em dois grupos, sendo que cada coletivo recebeu coletes para colocar dentro das casas do jogo da velha. A regra básica era observar o jogo e no grupo estabelecer a estratégia para formar a fileira de três para pontuar no jogo da velha.

Os alunos só poderiam sair para colocar os coletes quando o colega voltasse e batesse na mão do próximo. Na primeira rodada, essa regra não foi cumprida. Enfatizou-se que seria importante bater na mão do colega, bem como não sair antes. Corroborando com as ideias de Soares et al. (1992) sobre o contexto anterior, dialogamos com a passagem a seguir.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência. (p.45)

Nesse sentido, as ações demonstradas pelos alunos na descrição anterior problematizam essa tomada de decisão no que tange ao cumprimento da regra do jogo, bem como a mobilização que este jogo trouxe logo de início. A figura 5 exemplifica o momento em que os alunos depositaram os coletes no jogo.

Figura 5: Jogo da Velha.



Fonte: próprio autor, 2018.

Como variação, optou-se por colocar os alunos como peças do jogo, ou seja, quem corresse deveria permanecer para formar o trio e pontuar. Kishimoto (2008, p.36) sinaliza que “as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto a partir da manutenção das condições de expressão do jogo, o educador está potencializando as situações de aprendizagem”. Essa nova maneira de jogar motivou a turma. Entretanto, a questão do sair





para se posicionar veio à tona.

Novamente a atividade foi interrompida para explicar aos alunos que era fundamental esperar o apito para correr. Dois alunos, um de cada grupo, estavam posicionados perto do desenho do jogo para orientar os que corriam. No primeiro momento, eles seguiram as orientações, mas após algumas rodadas voltaram para o grupo de origem. Callois (1958) disserta sobre a liberdade de ação que o jogo pode estimular, o que ficou evidente na iniciativa desses alunos em se posicionarem mais a frente para ajudar aos colegas.

Os alunos relataram que nunca tinham jogado o “Jogo da Velha” dessa forma. O grupo azul comentou que achou fácil, divertido e legal. O grupo laranja disse que foi prazeroso e legal. O grupo azul pensou em ocupar o centro da estrutura do “Jogo da Velha” primeiro e depois as pontas.

O time laranja disse o contrário, visto que era melhor pelo canto e depois pelo centro. Alunos dos dois grupos relataram que era fundamental correr mais rápido para ocupar as casas de imediato. A turma realizou a atividade com sucesso, apesar dos conflitos iniciais e decisões dos alunos com relação ao cumprimento das regras.

O planejamento seguiu e avançou para o “Jogo Teste”. A regra básica era que os alunos nos grupos se organizassem para construir estratégias acerca dos materiais que poderiam carregar em cima do tapete sem derrubá-los, de modo que todos contribuíssem.

A atividade foi iniciada através da explicação sobre as etapas e desenvolvimento. O discurso foi voltado para o estímulo do raciocínio lógico, através da contagem dos materiais, número de alunos e como a turma poderia ser dividida de maneira que todos participassem. Para Thiesen (2007), a postura interdisciplinar é um movimento fundante desse conceito. Essa postura e diálogo foram vivenciados no momento da explicação do jogo e, como podemos observar na figura 8, na realização do jogo pelos alunos.

Figura 8: Jogo Teste.



Fonte: próprio autor, 2018.





No segundo momento, os alunos se posicionaram nos cones de acordo com as respectivas cores: azul, amarelo, vermelho, verde, laranja. Em cada base já haviam dois materiais obrigatórios (um cone pequeno e um grande), visto que a intenção era de que eles começassem a raciocinar e ponderar se precisariam pegar mais materiais com essa característica.

No terceiro momento, cada grupo observou a quadra, pois foram espalhados diversos materiais, tais como: cones pequenos, bolas de vôlei, bolas de basquete, bola de iniciação de handebol e bola de futebol. Os alunos demonstraram compreender esse momento de observação e reflexão para iniciar a próxima parte da atividade.

No quarto momento, após pensar coletivamente, cada aluno no seu grupo deveria buscar os materiais de sua escolha. De maneira geral, cada grupo, nas primeiras rodadas, buscava sempre um cone e uma bola com característica diferente. Isso foi ratificado na roda de conversa, pois os relatos eram de que o cone poderia ajudar a estabilizar a bola no tapete.

Na última rodada, existiam apenas três materiais na quadra. A intervenção feita foi no sentido de provocar os alunos com a seguinte questão: A quantidade de materiais pegos irá beneficiar ou dificultar na organização em cima do tapete?. Nesse sentido, um grupo se absteve e não quis buscar mais um material. Porém, os outros optaram por trazer aqueles que restavam.

No quinto momento, os alunos organizariam em grupo os materiais no tapete E.V.A. de modo que pudessem carregar pela quadra. Os mesmos tiveram um tempo de 3 minutos nessa etapa. Após esse tempo, os alunos começaram a se deslocar pela quadra com o tapete. A ideia era que os grupos não o deixassem cair, mas alguns alunos levaram para o sentido da competição e acabaram correndo, fazendo com que os materiais caíssem.

O grupo vermelho pontuou que optou por recolher as bolas mais pesadas e os cones maiores, pensaram que o peso e a forma da bola ajudariam na estabilidade. O grupo verde entendeu que pegando uma bola pesada e outra leve poderia facilitar o deslocamento, bem como um cone pequeno para apoiá-la.

O grupo amarelo pensou que se pegasse mais cones do que bolas contribuiria para a estabilidade, facilitando o deslocamento. Já o grupo azul misturou todos os materiais, ou seja, bolas grandes e pequenas, cones grandes e pequenos, pensando que esses materiais encaixariam no cone. A aplicação do jogo foi considerada positiva, uma vez que trouxe pontos interessantes que procuramos discutir aqui, como a questão das estratégias e a temática do raciocínio lógico.





O último jogo interdisciplinar vivenciado pela turma do 4º ano foi “Dama Numérica”. Os alunos foram divididos em dois grupos (time com colete e time sem colete). Os alunos foram as peças do jogo. O tabuleiro foi desenhado no chão da quadra de acordo com o número de alunos.

Os alunos teriam a possibilidade de escolher um jogador para orientá-los ao longo do jogo. Venceria o jogo aquela equipe que conseguisse conquistar as casas com pelo menos dois integrantes do outro lado do tabuleiro. A forma de movimentação foi realizada pela verbalização dos números desenhados no tabuleiro.

Os alunos chegaram à quadra com o tabuleiro já desenhado. Imediatamente foram conhecer e reconhecer o espaço, sem que o professor tivesse falado. Esse reconhecimento foi importante na hora do jogo, pois os alunos perceberam a forma que as casas estavam desenhadas e numeradas pelo lado de fora.

Realizaram-se os seguintes questionamentos para turma: Quem sabe jogar dama? Quem já vivenciou a dama na quadra de aula? Quem sabe as regras do jogo? Grande parte da turma conhecia o jogo e já tinha vivenciado no tabuleiro. Foram explicadas as regras, posições dos jogadores, formas de movimentação dos alunos nas casas. Em seus estudos Ferreira (1993) considera que:

O efeito essencial da implantação do jogo de damas nas escolas possui três aspectos: *ético*: controle de si mesmo, paciência, perseverança, respeito ao próximo, modéstia, honestidade; *intelectual*: desenvolvimento da capacidade de análise e de síntese, estruturação do raciocínio; *escolar e pedagógico*: exercícios de memória e atenção. (p.85)

Nesse sentido, estabeleceu-se que a maneira dos alunos conseguirem as peças do outro grupo seria com um colega abaixando e o outro pulando para a casa seguinte. Muitos sabiam que a movimentação do jogo deveria ocorrer na diagonal. Outros questionaram se daria certo dessa forma e sugeriram que a movimentação fosse para frente.

Figura 9: Dama Numérica.





Fonte: próprio autor, 2018.

Os grupos foram divididos a partir da escolha dos alunos. Esse momento durou cerca de 5 minutos. Um dos grupos usou o colete para facilitar a identificação das peças do jogo. Os dois grupos optaram por ter um colega guiando o jogo do lado de fora do tabuleiro. Essa organização facilitou o desenvolvimento da atividade.

Com relação às movimentações de cada grupo, na roda de conversa, o grupo sem colete optou por ocupar o meio e as laterais na medida em que as jogadas eram realizadas. Já o grupo com colete, realizou jogadas pelo meio e ao longo do jogo foi ocupando as laterais. Para Goulart (2004), o desenvolvimento do jogo juntamente com a integração das peças e os cálculos das jogadas exercitam o raciocínio lógico e a imaginação, assim como a escolha do próximo lance valoriza sua iniciativa e autonomia.

Os alunos verbalizaram de forma positiva na hora de pular o colega que não saía do jogo, apenas ficava abaixado. Essa maneira pensada no momento da atividade favoreceu a inclusão de todos os alunos na atividade. Com os alunos pulando somente para frente, a organização do jogo funcionou de maneira positiva.

Consideramos que a aplicação da atividade funcionou como pretendido, apesar da interferência de alguns fatores como o calor e agitação dos alunos em determinados momentos, principalmente pelo tempo que as jogadas demoraram a acontecer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao processo de aplicação dos jogos interdisciplinares, foram aplicados jogos que muitos alunos não conheciam e nunca tinham vivenciado. Entretanto, as adaptações realizadas para a perspectiva interdisciplinar favoreceram a exteriorização do trabalho coletivo, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações nas regras e materiais utilizados.





Compreendeu-se neste estudo que os jogos interdisciplinares foram uma ferramenta na intervenção para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Dessa forma, destacaram-se questões acerca da identificação das estratégias que os alunos utilizaram nos jogos interdisciplinares. Constatou-se que, durante a vivência, os alunos criaram e pensaram estratégias que exploraram a melhor organização dos grupos, principalmente aqueles que corriam mais rápido ou escreviam com mais facilidade.

A classificação e as ordens no uso dos materiais foram identificadas como estratégias formuladas. Em diversos momentos a verbalização dos alunos foi no sentido de formular uma sequência do mais pesado primeiro e depois do mais leve, bem como do maior para o menor e ainda pensaram a constituição dos objetos e dos espaços delimitados.

Sobre a análise da relação dos jogos interdisciplinares com o raciocínio lógico, verificou-se que durante o processo todos os jogos foram constituídos de regras que favoreceram o desenvolvimento do referido tipo de raciocínio. Isto é confirmado pela análise das estratégias mencionadas e pelos gráficos apresentados neste estudo. A afinidade que os alunos demonstraram em perceber o raciocínio lógico nos jogos foi recorrente nas respostas.

Os dados encontrados e as discussões realizadas fornecem subsídios para responder ao problema apresentado na introdução. Tais resultados permitem pensar como a vivência dos jogos interdisciplinares pelos alunos pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico, o que reafirma o quanto a própria ação de vivenciar os jogos se tornou um aspecto fundamental.

Além disso, a atitude interdisciplinar destacada por Japiassu (1976) e Fazenda (2008) esteve presente a todo o momento na explicação dos jogos, favorecendo a ampliação da estruturação do pensamento dos alunos percebida na vivência das estratégias, na organização para atingir o objetivo do jogo, no cumprimento das regras, na constatação da importância de classificar, descobrir, explorar os materiais e espaços delimitados para os jogos interdisciplinares.

Em suma, os jogos interdisciplinares devem ser trabalhados nas aulas de Efe e nos diversos componentes curriculares da Educação Básica, principalmente por serem importantes ferramentas de ensino e aprendizagem. Com isso, o desenvolvimento do raciocínio lógico pelo jogo insere ações que os alunos levarão para a vida em sociedade, como aprender a se organizar coletivamente, perceber as diferenças e semelhanças entre os objetos, criar estratégias e atender às regras estabelecidas.





REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. 1.ed.São Paulo: Artmed, 1998. CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. 1.ed.Lisboa: Portugal, 1990.
- COPI, Irving. Marmer. **Introdução a Lógica**. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.
- COSTA, Marco. Antonio. F da; COSTA, Maria Fátima. Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- FAZENDA, Ivani. Catarina. Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. 13.ed São Paulo: Papyrus Editora, 1998.
- FERREIRA, Alvacir. Augusto. **Aprendendo o jogo de damas**. 1. ed. São Paulo: SP, 1993.
- FREIRE, João. Batista. **Educação de corpo inteiro**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. O jogo e a educação infantil. In_. **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008. cap.1, 13-43.
- MENEGAZZO; Inês. Tereza; PERES; Luiz. Sérgio. **Jogos e Brincadeiras no Contexto interdisciplinar na semana cultural e esportiva**. 2018. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1910-8.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3.ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SOARES, Carmen. Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOLÉ, Maria. Borja de. **O jogo infantil: organização das ludotecas**. 1.ed. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.





THIESEN, Juares. da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**. Florianópolis, v. 8 n. 1. p. 87-102, jan./jun. 2007.
Disponível em:
<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541/1294>>. Acesso em 18 jun. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.





QUALIDADE DOS SERVIÇOS DO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR FEDERAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE SEUS ALUNOS

Cristiane de Paula Bachmann

Jãana Gadea de Mello

Luciana Flores Battistella

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo avaliar a qualidade da prestação do serviço público na área de educação do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), identificar pontos fortes e fracos deste centro a partir da percepção dos alunos dos cursos que compõe o educandário. Para tal, foi necessário investigar o perfil dos estudantes do CCSH e analisar suas considerações sobre o serviço recebido, para, em seguida, sugerir as melhorias necessárias. As dimensões utilizadas para avaliar a qualidade dos serviços prestados aos alunos foram confiabilidade, tangibilidade, empatia, segurança e presteza, que foram analisadas e interpretadas, assim, buscando o conhecimento do que os alunos do CCSH pensam sobre assuntos referentes à instituição de ensino, será possível propiciar ao gestor a adoção de novas metas ou mesmo a correção de suas ações.

Palavras-chaves: Qualidade dos Serviços. CCSH. Gestão Pública. Ensino Superior

ABSTRACT

The present study aims to assess the quality of public service provision in the education area of the Centro de Sociais e Humanas (CCSH), identify strengths and weaknesses of this Centre from the perception of the students of the courses that make up the primary school. To this end, it was necessary to investigate the profile of students of CCSH and analyze their considerations about the service received, and then suggest the improvements required. The dimensions used to evaluate the quality of services provided to students were reliability, tangibility, empathy, promptness and safety, analyzed and interpreted, so seeking the knowledge of students of CCSH thinks about matters relating to the educational institution, you can provide to the Manager the adoption of new targets or even correcting their actions.

Keywords: Quality of services. CCSH. Public Management. Higher Education

1 INTRODUÇÃO

Avaliar os serviços oferecidos passou a ser obrigação das organizações, visto que não se pode mais ignorar a opinião dos consumidores em ambientes que se preocupam com a competitividade sem esquecer a sustentabilidade organizacional e seu caráter ético.





Segundo BOLWJIN & KUMPE (1990), as transformações dos consumidores têm conduzido a uma estruturação da competitividade industrial baseada no trinômio produtividade, qualidade e flexibilidade.

Segundo Kotler e Fox (1994), a competitividade em qualquer setor, inclusive no ramo educacional, força as instituições a buscarem a melhoria contínua de serviços e processos, como condição necessária para manter e atrair novos ingressos.

Nesse contexto a Instituição Federal de Ensino Superior Federal Alpha – IFES, é uma das universidades públicas federais, que mais forma estudantes em nível de graduação do Rio Grande do Sul (RS) e, também, umas das mais antigas do estado, tendo iniciado suas atividades em 1895. A Alpha possui, hoje, 05 campi em cinco municípios do RS, sendo eles: Cachoeira do Sul, Frederico Westphalen, Palmeira das Missões, Bagé e Uruguaiana,

A IFES Alpha está organizada em centros, que agregam cursos de áreas afins. O objeto deste estudo é o Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), o maior Centro de Ensino da Instituição, com 23 cursos de Graduação e 10 Programas de Pós-graduação, distribuídos em 12 departamentos. Os cursos que compõem o Centro fundamentam-se na capacitação social e humana dos seus acadêmicos e tem como principal preocupação garantir a qualidade em ensino superior, pesquisa e extensão.

Para dar apoio às atividades desenvolvidas, o CCSH possui dois órgãos suplementares: Assistência Judiciária da Instituição e Biblioteca Setorial do CCSH. Também possui três órgãos de apoio: Gabinete de Projetos (GEAIC), Unidade de Tecnologia de Informação (divido em dois espaços, laboratório no prédio da "A" e laboratórios no prédio 74C), Unidade de Apoio Pedagógico e uma Secretaria de Apoio Administrativo, que contempla os Núcleos de Infraestrutura, de Comunicação Institucional, de Execução e Controle Orçamentário e de Patrimônio. Além dessa estrutura, há laboratórios de suporte às disciplinas práticas ligadas aos departamentos de ensino.

Atualmente, o CCSH possui cursos distribuídos no centro da cidade - em dois prédios, denominados de A e B - e no Campus da Instituição – quatro prédios denominados de C, D, E e F.

Quando se trata de ensino, vale destacar que a oferta do serviço pelos governos é obrigatória e de suma importância, visto que a maior parte da população não tem





condições de arcar com os custos do ensino privado. Portanto, é essencial que o ensino público seja um serviço de qualidade, fornecendo condições de capacitar o usuário. A avaliação das instituições de ensino se dá por diversos órgãos, entre eles destaca-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

O Inep divulga indicadores de qualidade de cursos e instituições de educação superior, baseados “na análise das condições de ensino, em especial aquelas relativas ao corpo docente, às instalações físicas, ao projeto pedagógico e ao resultado dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Aqui pode ser trazida a dimensão de autoavaliação dos alunos que é realizada pela Instituição. Porém, além da avaliação de órgãos públicos, é interessante observar o ponto de vista dos usuários diretos do serviço. Desta forma, busca-se investigar a qualidade da prestação do serviço público na área de educação por meio da percepção de seus estudantes do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH).

Uma das razões para avaliar a percepção dos alunos sobre a qualidade dos serviços oferecidos pelo CCSH está diretamente relacionada com a necessidade de melhoria contínua dos serviços, para tanto é necessário compreender as necessidades dos alunos e, com isso, possibilitar a implementação de ações de melhorias nas atividades do CCSH. As dimensões utilizadas para avaliar a percepção dos alunos sobre a qualidade dos serviços oferecidos pelo CCSH foram confiabilidade, tangibilidade, empatia, segurança e presteza.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O setor de serviços corresponde ao setor terciário e abrange desde os serviços de infraestrutura e ligados ao comércio, como também os serviços dirigidos às áreas social e pessoal, como restaurantes, hotéis, limpeza, educação, entre outras, e foram criados para inserir na economia funções que no passado eram domésticas (LOVELOCK; WRIGHT, 2001). Segundo Côrrea e Caon (2006), nos países desenvolvidos, o setor de serviços ocupa posição de destaque na economia, e é responsável pela maior parcela do Produto Interno Bruto (PIB) mundial. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia (2016), o setor de serviços é responsável por 69,4% do PIB brasileiro, o que representa a importância desse setor para a economia do país.

Os serviços possuem uma grande heterogeneidade. Existem diversos tipos e formas





de prestação de serviços que apresentam características próprias. Lovelock e Wright (2001) classificam os serviços quanto ao seu processamento em quatro grupos gerais, conforme a sua natureza - se intangíveis ou tangíveis -, e o destinatário do serviço - pessoas ou bens. Os autores referem-se a essas categorias como processamento com pessoas, processamento com bens, processamento com estímulo mental e processamento com informações.

A área de prestação de serviços envolve a produção de serviços e a estruturação de métodos. Ao contrário da área industrial, não há a possibilidade de separar, com nitidez, o processo produtivo da prestação de serviço em si - ambos se confundem. Dessa forma, a gestão da qualidade no ambiente de prestação de serviços centra-se na interação com o usuário (PALADINI, 2008). Para Kanaane et al. (2010), a busca pela qualidade é um processo contínuo e em organizações públicas contribui na transformação cultural dos gestores e colaboradores internos em prol da excelência e na melhoria do atendimento dos cidadãos usuários do serviço.

Avaliar significa, em termos práticos, determinar a valia ou o valor de determinada coisa, por meio de um ato de julgamento. Além disso, avaliar relaciona-se com apreciar o mérito, o interesse, a importância ou o merecimento e, por isso, a avaliação gera um processo de reconhecimento de quanto um serviço é relevante para um grupo de clientes, ou para a sociedade como um todo (PALADINI; BRIDI, 2013).

Assim, a avaliação utiliza critérios que tentam serem precisos referenciais para guiar as considerações a serem feitas sobre determinado produto, serviço ou ação. Portanto, avaliar é um processo de estimar alguma coisa, para que seja possível dimensionar o quanto um serviço gera benefícios aos usuários, buscando-se, então, medir tais benefícios (PALADINI; BRIDI, 2013).

Paladini e Bridi (2013), destacam sete motivos para a realização da avaliação de qualidade dos serviços:

- direcionar o empenho da organização em busca de um posicionamento estratégico mais consistente;
- selecionar as melhorias que tornam os serviços prestados mais competitivos;
- determinar os melhores mecanismos para direcionar esforços no sentido de ajustar o serviço às especificações dos consumidores e clientes;
- atestar os graus de atendimento desejáveis em termos de eficácia da organização;
- definir quais as formas mais adequadas de utilizar os recursos que viabilizam o processo produtivo, priorizando aqueles que terão mais impacto estratégico no desempenho das operações;





- viabilizar os meios mais eficientes para envolver os recursos humanos no esforço pela qualidade; e
- ser fonte básica de toda melhoria.

Para Parasuraman *et al.*, 1991 a qualidade em serviços é resultado da percepção dos clientes sobre as cinco dimensões:

1) Tangibilidade: refere-se aos aspectos tangíveis do serviço que podem servir de pistas ou indicadores de sua qualidade como aparência física das instalações, equipamentos, pessoal e material de comunicação;

2) Confiabilidade: diz respeito à capacidade da empresa prestadora do serviço em executá-lo conforme contratado, de modo confiável e preciso;

3) Presteza: disposição de ajudar os clientes e de fornecer o serviço com prontidão. Relaciona-se também à rapidez de respostas na correção de erros;

4) Segurança: refere-se à capacidade dos funcionários da prestadora de serviço em inspirar credibilidade e confiança nos clientes, além de conhecimento e cortesia;

5) Empatia: refere-se ao grau em que a prestadora do serviço é capaz de adequar-se para atender as especificidades de cada cliente, ou seja, a atenção individualizada e cuidadosa que as empresas proporcionam aos clientes.

3 MÉTODO DO ESTUDO

Para avaliar a percepção dos alunos sobre a qualidade dos serviços prestados pelo CCSH a presente pesquisa utilizou o método de Estudo de Caso único, quanto aos objetivos classificou-se como uma pesquisa descritiva e abordagem qualitativa.

O estudo abarcou os serviços oferecidos no Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), que oferta hoje os cursos de graduação em Administração (diurno e noturno), Arquivologia, Ciências Contábeis (diurno e noturno), Ciências Econômicas (diurno e noturno), Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social - Produção Editorial, Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, Comunicação Social - Relações Públicas, Direito (diurno e noturno), Filosofia (bacharelado e licenciatura), História, Psicologia, Relações Internacionais e Serviço Social.

A população alvo da pesquisa foram 04 alunos do CCSH, independentemente de curso, turno e semestre, selecionados aleatoriamente por prédio de atividades acadêmicas, isto é, um representante de cada um dos seguintes prédios: 74 A, F, Prédio C, localizados no campus sede da Instituição e o Prédio da "A" localizado ao centro da cidade. Ficando de fora da pesquisa apenas o Prédio E, pois, este está em construção e ainda não está em funcionamento e Prédio B.





Para a elaboração da entrevista aos alunos do CCSH, utilizou-se um modelo adaptado da escala SERVQUAL desenvolvida por Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988), tendo suas variáveis de avaliação sido traduzidas para o português. A escolha do CCSH como objeto de estudo deve-se pelo fato de que os autores do presente artigo serem servidores ou estudantes desse Centro.

A escolha da adaptação desse modelo decorreu do fato de ser um instrumento consolidado dentro da literatura e de vários estudos ligados à área de qualidade em serviços. No entanto, tendo em vista sua criação ter sido mais direcionada para o setor privado, propôs-se uma adaptação do modelo dada a especificidade desta pesquisa. Dessa forma, a entrevista preocupou-se em abordar questões referentes às dimensões confiabilidade, tangibilidade, empatia, segurança e presteza, para o alcance dos objetivos propostos foi realizada uma entrevista semiestruturada, face a face, no final do 1º semestre de 2016, com 22 questões abertas.

Após aplicação de entrevista, as falas foram transcritas e agrupadas, procedendo-se a leitura flutuante das mesmas até dominar o todo de um mesmo depoimento. A leitura flutuante consiste em tomar contato exaustivo com o material para conhecer seu conteúdo (MINAYO, 2007). O termo flutuante é uma analogia a atitude do psicanalista, pois pouco a pouco a leitura se torna mais precisa, em função de hipóteses, e das teorias que sustentam o material. (BARDIN, 2009).

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos por meio das entrevistas, que foram relacionados entre si para uma interpretação mais ampla do tema. Os dados foram analisados por meio na análise de conteúdo, e para tal, utilizaram-se como categorias de análise as dimensões já propostas no questionário, sendo Tangibilidade, Confiabilidade, Presteza, Segurança e Empatia.

Quanto ao perfil dos alunos entrevistados, foram três homens e uma mulher, dentre os quais um aluno do curso de Comunicação Social – Jornalismo, um do curso de Administração Noturno, uma mulher do curso de História, um aluno do curso de Direito Noturno, tratados respectivamente como acadêmicos A1, A2, A3 e A4. No que tange a idade dos entrevistados, o acadêmico de Comunicação Social – Jornalismo possui entre 17 e 20 anos e suas atividades acadêmicas são executadas no Prédio C, os acadêmicos de História e Direito Noturno estão na faixa de 21 a 24 anos seus prédios de atividades acadêmicas são respectivamente prédio F e o prédio "A", e o acadêmico de Administração





Noturno possui mais de 29 anos e suas atividades acadêmicas são executadas no Prédio D, conforme tabela 01.

Tabela 01- Relação de alunos e seus respectivos prédios de atividades acadêmicas

CURSO	PRÉDIO DE ATIVIDADES ACADEMICAS	IDADE	SEXO
Comunicação Social - Jornalismo	Prédio C	Entre 17 a 20 anos	M
Direito - Noturno	Prédio A	Entre 21 a 24 anos	M
História	Prédio C	Entre 21 a 24 anos	F
Administração - Noturno	Prédio F	Mais de 29 anos	M

Fonte: Elaborado pelos autores

A seguir são apresentados os resultados obtidos a partir das entrevistas junto aos acadêmicos do CCSH, que foram divididos em categorias de análise, conforme as dimensões propostas no modelo da entrevista: Tangibilidade, Confiabilidade, Presteza, Segurança e Empatia.

Na dimensão **Tangibilidade** buscou-se avaliar as questões tangíveis aos acadêmicos, abordando os equipamentos e laboratórios, as instalações e conservação dos prédios, a apresentação dos servidores, e os materiais didáticos disponíveis.

Questionados sobre os laboratórios e equipamentos disponíveis, a maioria dos acadêmicos citou os laboratórios de informática como sendo muito bom ou ótimo o que pode ser corroborado pela fala de A2:

“Ótimos, equipamentos em número suficientes e todos funcionando perfeitamente”
(A2).

Entretanto, os que qualificaram os laboratórios como ótimos se referiram aos laboratórios dos novos prédios. É importante destacar que são citados os laboratórios do prédio do centro e da Sala de Redação, utilizados pelos acadêmicos, que não possuem boas condições, conforme se pode observar nos seguintes trechos:

“Ela tá meio velha já, esse semestre ‘tava’ meio interditado, que caiu o teto lá na





assistência” (A4).

“Os da sala de redação do prédio C, lá os computadores, é muito difícil ligar eles, difícil saber o motivo porque eles não ligam, porque a gente faz de tudo, tenta ligar os estabilizadores, e eles não ligam” (A1).

Percebe-se o mesmo comportamento das respostas na questão sobre as instalações e conservação do CCSH. Os acadêmicos consideram boas estas características nos prédios novos, conforme se pode observar na seguinte fala:

“[...] vou falar dos prédios 74 A, B e C, que são os aqui do campus, que eu conheço mais. Eles estavam passando por um processo de obras, mas em questão a conservação, o D, como é antigo, ele talvez já demande um pouco mais de pintura, reformas, mas acredito que é bem boa a conservação dos prédios em si” (A3).

Porém, ao se referir a prédio do centro, a avaliação passa a ser de regular a ruim:

“[...] lá é o pior de todos né, mas até que melhorou, antes era pior. Antes o elevador não funcionava, agora já tá funcionando. É regular” (A4).

Ao avaliar os materiais didáticos disponíveis, quanto à conservação e atualização, percebe-se que as respostas destoam. Enquanto alguns não percebem problemas quanto aos materiais, outros citam alguns quesitos que tornam a avaliação negativa, que incluem desde a desatualização dos livros, até a dificuldade de acesso, como segue:

“[...] entre regular a bom, pois tem muitos livros riscados e velhos, longe de ser ótimo” (A2).

“Em relação aos materiais didáticos uma das problemáticas é a transferência da biblioteca do CSH para o campus né. Eu fiz todo o curso de história no campus, e como a biblioteca estava localizada no centro, eu tinha muita dificuldade de acesso a ela” (A3).

A3 se refere à transferência, pois conforme a construção dos novos prédios (D, B e C) foi sendo realizados, os cursos que antes eram ofertados no centro passaram aos poucos a ser ofertado no campus, o que gerou alguns descompassos para os acadêmicos, como o que foi citado.

Quanto à apresentação e asseio dos professores, houve unanimidade nas respostas, pois todos consideram o modo de se vestir adequado, e alguns manifestaram inclusive que não deve haver problemas, pois todos devem se vestir como preferirem.

Na dimensão **Confiabilidade** avaliou-se a prestação do serviço no que diz respeito a prazos, ausência de erros, resoluções de problemas e questionou-se sobre experiências





positivas ou negativas. A avaliação do CCSH foi considerada boa de modo geral pelos entrevistados. Entretanto, destacam-se duas falas em que os acadêmicos fazem uma avaliação negativa relacionada aos técnico-administrativos em educação e a direção do centro:

“Acho que a ineficiência típica do sistema público, falta, falta interesse em resolver os problemas que a gente encontra às vezes [...] Dos professores até que não, mas dos servidores principalmente, dos técnicos” (A1).

“Daí depende se é a direção do curso ou a direção, porque a coordenação do curso é boa né, mas a direção do centro não ajuda muito” (A4).

Não foram citadas situações específicas nos casos em que se avaliou negativamente o serviço dos técnico-administrativos e da Direção do Centro, assim, não se pode dizer o que embasou esta avaliação.

Na análise da dimensão **Presteza** buscou-se avaliar o cumprimento de prazos, a disponibilidade e disposição durante o atendimento, bem como a boa vontade e disposição para esclarecer dúvidas. A avaliação do CCSH para A2 foi considerada ótima, com destaque para a questão que avalia o atendimento quanto à disponibilidade de funcionários e os professores:

“[...] da administração, ou seja, a disponibilidade dos funcionários é excelente, quanto aos professores é bom” (A2).

A disposição para esclarecer dúvidas também foi um item bem avaliado pelos entrevistados. Entretanto, A3 destaca um problema relacionado à falta de funcionários, relatando que algumas coordenações de curso passaram algum tempo sem possuir um técnico-administrativo disponível, atuando como secretário. Já A1, embora não relate ausência de disponibilidade, relata falta de disposição dos mesmos, como se pode observar na seguinte fala:

“Os professores [...] quando nós conseguimos encontra eles, geralmente estão dispostos, a maioria. Os servidores nem tanto, é mais difícil ver disposição por parte dos técnico-administrativos” (A1).

Ao ser questionado sobre a boa vontade no atendimento, A1 reforça a ideia de que com relação aos professores não há problemas, mas sim em relação aos técnico-administrativos. Entretanto, os demais entrevistados de mostram satisfeitos com a boa vontade, com as seguintes falas:





“De bom a excelente, sinto que sempre há boa vontade em ajudar os alunos” (A2).

“[...] nada muito grave, já aconteceu em alguns casos assim certa indisponibilidade, mas de maneira geral não tem má vontade” (A3).

Com relação aos prazos, a maioria dos entrevistados relatou que ocorrem atrasos na correção de atividades ou divulgação de notas por parte de alguns professores, como se pode observar nas falas em destaque:

“Meus professores não cumprem, às vezes não cumprem o prazo que dão, por exemplo, assim, corrigir nota, lançar nota, é muito frequente que eles se atrasem. Não cumprem os prazos que devem, ou os prazos que estão estabelecidos” (A1).

“Os prazos principalmente divulgação de notas, variam de acordo com o professor; muitas vezes eles acabam ultrapassando bastante o prazo de divulgação. Quanto aos funcionários não tive problemas” (A3).

“Regular, depende do professor” (A4).

Na análise da dimensão **Segurança**, buscou-se avaliar a questão da confiança no comportamento dos servidores, as transações entre os acadêmicos e o CCSH (matrículas, rematrículas, entre outras), atitudes corteses e o conhecimento dos professores ao responder questões.

A avaliação do CCSH pelos acadêmicos foi considerada entre boa e ótima neste quesito, pois a maioria das respostas foi positiva. Destacam-se as respostas à questão que avalia o conhecimento dos professores:

“Ótimo, todos possuem um alto nível de conhecimento” (A2).

“Eu acredito que adequada. De modo geral a gente sabe quais as áreas que cada professor enfatiza as pesquisas, e a gente costuma recorrer ao professor que apresentam maior conhecimento naquela área. No geral é muito boa a qualidade” (A3).

Entretanto, destaca-se a posição de A1, que avaliou negativamente alguns quesitos, relatando falta de confiança no comportamento dos servidores, e citando frases como as que seguem:

“Às vezes é frustrante ter que passar por tanta burocracia, com um serviço desleixado” (A1).

“[...] os professores do CCSH em geral tem uma posição ideológica muito bem definida e tudo que eles fazer é em cima daquela posição ideológica. É a mesma posição da maioria dos professores, que é uma posição inclinada ao marxismo” (A1).





Com relação a estes comentários, vale destacar que é um comentário que engloba os professores de maneira geral, e que a questão poderia ser avaliada pela coordenação do curso.

A análise da dimensão **Empatia** abarcou o horário de funcionamento adequado, atendimentos individuais, o entendimento das necessidades do acadêmico como tal e como cidadão, e a busca pela melhoria e inovação no serviço oferecido. Com relação ao horário de funcionamento, o relatado é que em relação aos cursos o atendimento é adequando, porém ressalta-se a fala de A3, que trata da organização do campus no turno da noite:

“[...] E aí alguns serviços, principalmente os serviços de lancheira fecham. O xerox até permanece aberto até um determinado horário. Mas secretarias algumas não funcionam à noite né. Mas principalmente a organização do campus, de modo geral à noite, é bastante limitada para os estudantes que estão aqui neste turno” (A3).

Com relação a atendimentos individualizados, os entrevistados relataram ter boa relação com os professores nas orientações ou esclarecimentos para realização de trabalhos, estando satisfeitos. No que tange ao atendimento das necessidades específicas dos acadêmicos, a avaliação foi considerada boa, embora se possa destacar a fala de A3, que relata alguns pontos a serem melhorados:

“[...] mas algumas questões, por exemplo, auxílio aos estudantes, eu acho que poderia ter uma divulgação maior; auxílio psicológico, auxílio financeiro, enfim que houvesse uma ‘publicitação’ maior entre os estudantes, para aqueles interessados poderem procurar estes recursos” (A3).

Já A1 avalia negativamente este quesito, pois relata em sua fala que a preocupação dos professores não é ensinar, mas sim doutrinar os acadêmicos, conforme exposto:

“Acho que o CCSH tá muito mais preocupado em formar, em doutrinar os estudantes, do que realmente prestar ensino independente, emancipador” (A1).

Com relação ao entendimento dos servidores das necessidades dos acadêmicos como cidadão, observa-se um contraste nas exposições de A1 e A2:

“É uma maneira completamente equivocada. Achar que ser cidadão, que ser uma pessoa consciente é compartilhar das posições que os professores do CCSH tem” (A1).

“Pelo que observo através de campanhas é ótimo. Há campanhas contra homofobia, meio ambiente, entre outras” (A2).





Percebe-se que são posições opostas, enquanto um relata a imposição de ideologias, outro relata a realização de campanhas de conscientização e inclusão. Pode-se supor que estas ações são destoantes em razão dos professores que ministram aulas em cada um dos cursos. Enquanto os professores de um curso focam na inclusão, os de outro curso focam na difusão de seu ponto de vista ideológico, ou seja, mesmo em um mesmo Centro, com cursos de áreas afins, há divergência na forma do ensino.

Em uma avaliação de modo geral, as respostas variaram de regular a bom, ressaltando-se que há questões a serem melhoradas, mas nada em específico foi citado. Ao questionar sobre o CCSH buscar inovação e melhoria do serviço, as respostas também destoaram bastante, conforme se pode observar:

“Acho que essa busca não existe. Não existe inovação nenhuma no CCSH” (A1).

“Avalio como excelente, há sempre ótimas campanhas sendo feitas, isso realmente o torna um centro inovador e sempre à frente na Instituição” (A2).

“Eu acredito que principalmente o processo de mudança do CCSH do centro pro campus afetou bastante, mas que eles tem sim se empenhado em buscar melhorar os serviços ofertados” (A3).

“[...] acho que a direção não né. Que a direção não ajuda muito, a daqui né, do 74. Mas ali os cursos mesmo, eles tentam fazer o que podem” (A4).

Tentando classificar as avaliações expostas em uma escala, pode-se dizer que inicialmente percebe-se que não há inovação no CCSH, em seguida, coloca-se que a Direção do Centro não colabora para a inovação, porém as coordenações de curso tentam atuar neste sentido. Na sequência, coloca-se que o processo de transferência do CSH do centro para o campus afetou este quesito de melhoria no atendimento, o que pode ser corroborado por questões já relatadas, e, por fim, afirma-se que o CCSH é um centro inovador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar a qualidade dos serviços oferecidos pelo Centro de Ciências Sociais e Humanas da Instituição de Ensino Superior Federal Alpha – CCSH, com vista às condições em que são realizadas as atividades de ensino e busca de qualificação dos jovens matriculados junto à instituição.





Embora se tenha identificado vários aspectos positivos nos serviços educacionais prestados, o CCSH ainda precisa, de acordo com o seu corpo discente, melhorar em alguns pontos considerados importantes na avaliação de seu desempenho e na qualidade de seus serviços.

A mudança de instalações, decorrente da transferência de cursos que originalmente funcionavam no centro da cidade para o campus universitário, interferiu na avaliação do CCSH, especialmente na dimensão tangível. Observou-se o contraste entre novas e velhas estruturas materiais de ensino como elemento de destaque na expectativa e consequente descontentamento dos entrevistados.

A conclusão relevante refere-se às características negativas do atendimento prestado pelos servidores técnico-administrativos e o viés ideológico que marca a atuação dos professores questões abordadas especificamente por A1 em quase todas as dimensões de análise. Embora o entrevistado, ao manifestar seu descontentamento, faça menção expressa ao CCSH em diversas passagens, essa avaliação pode sinalizar uma situação restrita ao seu curso, considerando, sobretudo, a percepção satisfatória extraída das respostas dos demais entrevistados em tais questões.

De qualquer modo, tal inferência depende de confirmação, dadas as limitações deste estudo quanto à sua abrangência. Também é digna de nota a menção a atrasos na correção de atividades ou divulgação de notas por parte de alguns professores, falhas que vêm em prejuízo da presteza no desempenho do serviço, assim como limitações organizacionais do campus no turno da noite e deficiência na divulgação de suporte disponível aos acadêmicos afetaram negativamente a empatia do serviço.

Por fim, nas dimensões presteza e empatia, observou-se um descompasso entre a avaliação positiva da direção dos cursos, que se mostra empenhada em buscar uma boa prestação do serviço, e a negativa da direção do centro, que não ajudaria muito nessa tarefa.

Apesar dos problemas apontados prejudicarem o desempenho do CCSH, a pesquisa revela, grosso modo, que o corpo discente o avalia positivamente a qualidade do serviço educacional prestado por esse órgão.

Da análise dos pontos avaliados negativamente, considerando sua concentração ou difusão entre os entrevistados, observou-se que a dimensão tangibilidade recebeu pelo menos uma referência negativa de cada um deles, mas que devem ser contextualizadas no





cenário de transferência de cursos do centro da cidade para o campus, como já referido acima.

No sentido oposto, apenas um dos entrevistados (A1) mencionou alguma questão de cunho negativo na dimensão segurança. Finalmente, verifica-se que um dos entrevistados (A1) apontou pontos negativos em todas as dimensões, porém, conforme alertado acima, embora o entrevistado se refira ao CCSH em diversas passagens, essa avaliação pode sinalizar que a baixa qualidade percebida é restrita ao seu curso, em face do conjunto das informações trazidas pelos demais entrevistados.

A partir dos resultados obtidos, percebe-se quais os atributos que os alunos valorizam em relação aos serviços prestados pelo CSH e suas percepções sobre os mesmos, o que permitirá traçar estratégias a serem adotadas ou ações a serem tomadas com base em evidências inseridas no contexto e realidade institucionais (GREY, 2004; EBERLE, MILAN, LAZZARI, 2010).

Em outras palavras, das respostas dos entrevistados emergem algumas áreas de ação relativas às dimensões de maior representatividade, cuja identificação pode embasar a tomada de decisão no tocante às prioridades que o CCSH deve buscar junto à Instituição, como, por exemplo, acelerar o processo de transferência dos cursos do centro da cidade para o campus, aprimorar o funcionamento da estrutura do campus no período noturno, melhorar a divulgação da estrutura de suporte disponível aos estudantes, incitar os professores a observar os prazos para correção de atividades e divulgação de notas.

Para o desenvolvimento de pesquisas futuras, sugere-se (a) replicar o estudo para avaliar especificamente os serviços prestados pelo curso de Comunicação Social – Jornalismo, considerando que o entrevistado (A1), pertencente àquele curso, apontou pontos negativos em todas as dimensões, no mais das vezes em contraste com a percepção geral dos demais entrevistados; (b) replicar do mesmo estudo em outros centros da ALPHA ou mesmo em outras IES (públicas e/ou privadas); (b) replicar a mesma pesquisa, no mesmo contexto, permitindo uma comparação longitudinal dos resultados; (c) verificação da implementação de estratégias a partir dos dados levantados e melhoria na qualidade dos serviços prestados pelo CCSH junto aos seus alunos.

6 REFERÊNCIAS





- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOLWIJN P.T. & KUMPE, T.: “**Manufacturing in The 1990s – Productivity, Flexibility and Innovation**”, Long Range Planning, vol 23, nº 4, pp. 44-57, UK, 1990.
- BRESSAN, Verônica Paludo; BASSO, Kenny e BECKER, Larissa Carine Braz. **Desenvolvimento e Validação de uma Escala para Avaliar a Qualidade Percebida em Serviços Educacionais**. VI Encontro de Marketing da ANPAD, 2014.
- CAON, M. **Gestão de serviços: lucratividade por meio de operações e de satisfação dos clientes**. São Paulo: Atlas, 2006.
- EBERLE, Luciene; MILAN, Gabriel Sperandio; LAZZARI, Fernanda. **Identificação das dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de ensino superior**. RAE-eletrônica, v. 9, n. 2, p. 1-32, Jul. /dez. 2010.
- GREY, Christopher. **Reinventing business schools: the contribution of critical management education**. Academy of Management Learning and Education, v. 3, n. 2, p. 178-186, 2004.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia. Pesquisa anual de serviços**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/comercioeservico/pas/analisepas99.shtm>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- KANAANE, R.; FIEL FILHO, A.; FERREIRA, M. G. (Org.). **Gestão Pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- KOTLER, P.; FOX, K. F. A.; **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.
- LOVELOCK, C.; WRIGHT, L. **Serviços: marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- MALHOTRA, Naresh K. **Marketing research: an applied orientation**. 6. Ed. New York: Prentice Hall, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores de instituições e cursos estão disponíveis**. Brasília, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17246>>. Acesso em: 23 jul. 2016.
- MIRSHAWKA, V.: **Criando Valor Para o Cliente**, Makron Books do Brasil Editora Ltda, 1993.
- PALADINI, E. P. **Gestão da qualidade: gestão e prática**. São Paulo: Atlas, 2008.
- PALADINI, E. P.; BRIDI, E. **Gestão e Avaliação da Qualidade de Serviços para Organizações Competitivas: Estratégias Básicas e Cliente Misterioso**. São Paulo: Atlas, 2013.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. **A conceptual-model of service quality and its implications for future-research**. Journal of Marketing, v. 49, n. 4, p. 41-50, 1985.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, Valarie A.; BERRY, Leonard L. **SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality**. *Journal of Retailing*. v.64, n.1, p.12-40, 1988.





PARASURAMAN, A.; BERRY, L. L.; ZEITHAML, V. A. **Refinement and reassessment of The SERVQUAL Scale. Journal of Retailing**, v. 67, n. 4, winter, 1991.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR ALPHA. Regimento geral da universidade. Disponível em: <<http://www.IESA.br/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em 16 ago.2016.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ESTRESSE E PSICOLOGIA: ASPECTOS INTER-RELACIONADOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ludmyller Jessé Buss
Veridiana Bonfim Boasek
Janete Rosa da Fonseca

RESUMO

O presente estudo elucidará as variáveis envolvidas no âmbito da docência e suas inter-relações com o contexto socioambiental, partindo de uma premissa hipotética docência x ambiente acadêmico = estresse, o conteúdo apresentado através do artigo basear-se-á em revisões de literatura, trazendo ao leitor e a comunidade científica conteúdos pertinentes que estão presentes no âmbito institucional e que de alguma maneira se relacionam com os níveis de estresse em docentes. O estresse tem se tornado um mal muito presente na atualidade, mas que, muitas vezes passa por despercebido aos olhos humanos, são questionamentos que surgem a respeito de diversas doenças e que na grande maioria das vezes não são relacionadas diretamente ao estresse. Para tanto o estudo caracterizar-se-á como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica, com abordagem qualitativa. Portanto o presente estudo traz como questão de pesquisa: Quais são os aspectos do estresse inter-relacionados com a docência no ensino superior?

Palavras-chave: Ambiente. Docência. Estresse

ABSTRACT

The present study will elucidate the variables involved in teaching and its interrelationships with the socio-environmental context, starting from a hypothetical teaching premise x academic environment = stress, the content presented through the article will be based on literature reviews, bringing to the reader and to the scientific community relevant contents that are present in the institutional scope and that somehow are related to the levels of stress in teachers. Stress has become a very present evil in the present, but that often goes unnoticed in the human eyes, are questions that arise about several diseases and that in the majority of the times are not directly related to the stress. Therefore, the study will be characterized as a bibliographical research, of a basic nature, with a qualitative approach. Therefore the present study brings as a research question: What are the aspects of stress interrelated with teaching in higher education?

Keywords: Environment. Teaching. Stress





1 INTRODUÇÃO

Para atender às demandas e necessidades do novo século, os docentes procuram manter o desenvolvimento de suas habilidades individuais para que mude significativamente a maneira tanto de ensinar como de aprender, estando baseados na dinâmica institucional, promovem o atendimento das demandas ambientais e conceituais, mantendo, assim, seu funcionamento como estrutura promotora da transmissão do saber.

O ambiente institucional exige muita disposição e compreensão, uma vez que envolve um alto índice de problemáticas envolvendo tanto a relação professor/alunos, quanto aluno/aluno, devendo ser tratadas segundo critérios institucionais que se baseiam em planos federais, os quais, muitas vezes, não são realmente efetivos, acabando por desenvolver diversos eventos estressores, desde eventos ambientais até organizacionais.

Nota-se que, por meio do ambiente, o indivíduo busca se relacionar com o mundo, e se no mundo do relacionamento houver fatores provenientes de alterações da estrutura funcional normal, a excitação do organismo em prol de estabelecer e manter um grau de recepção dos estímulos estará sempre em alerta, ocasionando sintomatologias que podem ser somadas, agravando-se em problemáticas, provenientes do meio, e que se estabelecem como patologias derivadas do estresse.

A docência no ensino superior é a base para a formação de profissionais qualificados para o mercado e trabalho e é ela ainda que subsidia a maioria dos estudos para desenvolvimento do saber científico, o que se denota necessário à compreensão da relação estresse x psicologia x docência, uma vez que irá servir de precursor na clarificação e formação de estratégias para melhorar a qualidade de vida dos docentes no ensino superior.

Somando os fatores até então discutidos, e tendo em vista que o agravo se dá pela recepção do organismo a estímulos ambientais, nota-se que o meio da docência, denota-se como um ambiente de fatores significativos, envolvendo-se gradualmente em situações desagradáveis, e detém a responsabilidade de passar adiante todo o conteúdo do plano de ensino, que se não tratados e cultivados segundo normativas municipais, estaduais e federais, haverá cobrança efetiva.

Baseado na condição de o estresse ocupacional ter se tornando uma problemática do século atual, mostrando-se um “vilão” nos aspectos relacionados à qualidade de vida e se desenvolvendo como um dos males que mais atingem a população mundial, este trabalho tem por objetivo geral estudar artigos e estudos científicos com temáticas que envolvam o estresse e a psicologia, dando vistas a conteúdos específicos tais como à docência e os fatores





envolventes no âmbito institucional, os aspectos inter-relacionados entre estresse, docência e psicologia, e ainda além, clarificar a compreensão sobre o enfrentamento do organismo em seus fatores biológicos.

Portanto o presente estudo traz como questão de pesquisa: Quais são os aspectos do estresse inter-relacionados com a docência no ensino superior?

Tendo em vista a necessidade do aprofundamento constante em temáticas relevantes, a pesquisa versa sobre um contexto ao qual atualmente merece um olhar diferenciado, as problemáticas vivenciadas por docentes nas mais variadas instituições de ensino superior, caracterizam-se como uma problemática que atinge direta e indiretamente a saúde pública, especialmente em contextos de doenças somáticas, que se não tratadas na sua integralidade manifestam-se constantemente nos leitos hospitalares designando-se como atenção secundária e terciária a saúde, mais além o trabalho visa colaborar para que os docentes possam distinguir em sua rotina fatores estressantes e a repercussão destes em seu cotidiano no exercício de ensinar, para que assim possam definir estratégias de enfrentamento adequadas e ter uma melhor qualidade de vida em seu ambiente de trabalho.

2. O ESTRESSE

O Stress¹ é uma palavra com registro desde os anos 1600, onde inicialmente foi empregada para designar um estado de adversidade ou até mesmo uma aflição, somente no século XX foi utilizada pela primeira vez para definir uma doença originária da tensão sofrida pelo indivíduo, segundo Lipp (2015, p. 12): Stress é “Palavra latina usada na área da saúde no século XVII, foi somente em 1926 que o pai da “estressologia”, Dr. Hans Selye², a usou para descrever um estado de tensão patogênico do organismo”.

Na atualidade encontramos nos dicionários a palavra Estresse e Stress, onde ambas são empregadas para designar um estado mental e físico derivado das ações e recepções do organismo a estímulos ambientais em que a tensão desenvolve uma ruptura no equilíbrio interno do organismo, Lipp (2015, p. 12): “Chama-se de stress a um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo”, a única diferença é que a palavra Stress é mais utilizada por especialistas e estudiosos da área, enquanto a palavra Estresse pode ser encontrada nos dicionários atuais, sendo definida com o mesmo significado.

¹ Stress: Termo em Inglês, tem o mesmo significado de Estresse (Português), designa um estado de tensão que causa uma ruptura interna do organismo.

² Hans Selye: Segundo Bauer (2002, p. 22) “O célebre endocrinologista canadense Hans Selye (1907-1982) foi o primeiro a formular o conceito de estresse”.





O estresse é desencadeado por estímulos ambientais que podem ser positivos ou negativos, tudo dependerá de como o indivíduo irá interpretá-lo, sua interpretação se baseará em um contingente de experiências adquiridas durante a vida, as experiências irão se tornar uma base que servirá de referência, e que o sujeito ao se deparar com situações semelhantes irá relacioná-las com as existentes.

O estímulo que inicia uma reação de estresse é chamado de estressor. Um estímulo pode se tornar estressor em função da interpretação cognitiva ou do significado que o indivíduo atribui. Ou seja, algumas vezes, a interpretação que se dá a certos eventos é que os tornam estressantes e essa interpretação é o resultado da aprendizagem que ocorre durante o processo de nossa vida. Há situações em que o evento é intrinsecamente estressante independentemente da interpretação, como no caso de frio ou calor excessivo, dor, etc. O estressor pode ser algo negativo e também positivo que emocione a pessoa de modo marcante. (PAFARO, 2004, p. 153).

Um ponto que merece destaque deve-se ao fato de existirem experiências desagradáveis, que mesmo o sujeito já tendo passado por situações semelhantes, não será a interpretação que irá fazer o evento ser estressor mais sim a própria situação, que é o caso das temperaturas muito positivas ou muito negativas.

LIPP (2015) relata que para se compreender melhor o estresse, primeiro precisamos entender o funcionamento do organismo, e isto se dá pela sintonia entre todos os órgãos do corpo, onde cada um desempenha sua função e todos se complementam, o coração bombeia o sangue oxigenado enquanto os Rins tratam de retirar todas as impurezas nocivas, este é considerado um estado normal do organismo, onde tudo está em sintonia, tudo está em homeostase. Mas se por algum motivo, um “evento estressor” se intensificar, passando a exigir um alto nível de atenção e exigências, o organismo passa a não trabalhar mais em sintonia, isto devido a algum órgão ter de fazer mais, enquanto outro faz menos, tudo isso para que o indivíduo possa lidar melhor com o problema, causando uma ruptura do equilíbrio interno. Sendo assim:

[...] o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra. Desse modo, o coração bate no ritmo adequado às suas funções, pulmões, fígado, pâncreas e estômago têm seu próprio ritmo que se entrosa com o de outros órgãos. A orquestra do corpo toca o ritmo da vida com equilíbrio preciso. Mas quando o stress ocorre esse equilíbrio, chamado de homeostase pelos especialistas, é quebrado e não há mais entrosamento entre os vários órgãos do corpo. Cada um trabalha em um compasso diferente devido ao fato de que alguns órgãos precisam trabalhar mais e outros menos para poderem lidar com o problema. Isso é o que se chama de stress inicial. (LIPP, 2015, p. 12-13)

Após a ocorrência da ruptura interna com o surgimento do estresse inicial, que pode ser derivado de um desgaste total, o indivíduo é forçado a enfrentar situações positivas ou negativas, onde o organismo passa a trabalhar para reestabelecer a homeostase, isso se dá devido a uma resposta de adaptação que muitas vezes exige um grande gasto de energia, conforme apresentado por Lipp (2015).





Tal menção, entende-se que com a ruptura interna e o desenvolvimento inicial do estresse, o organismo começa a trabalhar em prol do reestabelecimento da homeostase, mas se os estressores continuarem a persistir, e o organismo começar a não conseguir lidar com a situação, o estresse pode elevar-se, alcançando um novo nível, dentre os quais estão o nível de alerta, resistência, quase exaustão e exaustão.

2.1 FASES DO ESTRESSE

Já o autor Bauer (2002) cita as quatro fases do estresse, cada qual eleva-se segundo os estímulos ambientais (estressores) que podem ser positivos ou negativos, e configuram-se como pontos determinantes do estresse. Inicialmente foram propostas por Hans Selye e complementadas por Lipp com o acréscimo da fase de quase exaustão, onde inicialmente havia somente três fases.

No primeiro estágio (alarme), o corpo reconhece o estressor e ativa o sistema neuroendócrino.... No segundo estágio (adaptação), o organismo repara os danos causados pela reação de alarme, reduzindo os níveis hormonais... se o estresse continua, o terceiro estágio (exaustão) começa e pode provocar o surgimento de uma doença associada à condição estressante. (BAUER, 2002, p. 22).

De acordo com acerto acima, a primeira fase, o estágio alerta, compreendeu-se que é uma resposta natural do organismo a momentos que exigem mais atenção e cuidado da pessoa. Há uma descarga de adrenalina e aumento da circulação sanguínea, que volta ao normal assim que a situação fica mais calma.

Na fase resistência, chamada também de estágio de adaptação, compreendeu-se que a exposição frequente ao fator estressante faz com que a resistência do organismo reduza, abrindo espaço para o desenvolvimento de vírus e bactérias com mais frequência. A pessoa pode apresentar gripe constantes.

A fase da exaustão, entendeu-se que é a fase patológica do estresse, com maior desequilíbrio psicológico e fisiológico, com necessidade de ajuda terapêutica para a recuperação.

2.1.1 Fase de Alerta

O estágio de alerta caracteriza-se pela percepção do organismo a uma situação de tensão, o hipotálamo estimula a hipófise, onde aumenta o ACTH³, o que estimula as glândulas suprarrenais a aumentar a produção de adrenalina e de corticoides, desta forma a adrenalina e

³ ACTH: hormônio adrenocorticotrófico.





os corticoides são jogados na corrente sanguínea instantaneamente e junto com as reações do sistema nervoso constituem uma de defesa do indivíduo em função do estresse.

Este estágio é caracterizado no organismo através do sistema nervoso central que percebe a situação de tensão e o hipotálamo estimula a hipófise, levando-a a aumentar a secreção do hormônio adrenocorticotrófico (ACTH). Este, por sua vez, estimula as suprarrenais a aumentarem a produção de adrenalina e corticoides. Jogadas na circulação sistêmica rapidamente, estas substâncias chegam a todas as células do organismo. Estes hormônios são essencialmente úteis e, juntamente com as reações do sistema nervoso central e com outros componentes químicos, constituem a defesa do organismo contra o estresse. Se forem, porém, descarrilados em sua produção podem causar doenças. (PAFARO, 2004, p. 154).

Durante esta fase o organismo busca confrontar-se com o evento julgado estressor, buscando a homeostase⁴ do organismo, segundo Do Prado, Calais & Cardoso (2017, p. 330): “A fase de Alerta se caracteriza pelo confronto inicial do indivíduo com um estressor. Quando a duração do estressor é curta, a adrenalina é eliminada e o indivíduo retorna à homeostase, saindo desta fase sem complicações para seu bem-estar”.

2.2.2 Fase de Resistência

A fase de resistência se caracteriza por um aumento da resistência por parte do indivíduo, isso devido ao estresse durar muito tempo, neste período existe uma vigorosa adaptação aos eventos estressores, onde o organismo busca voltar ao seu estado natural gradativamente. Segundo Do Prado, Calais & Cardoso (2017, p. 330) “[...] quando o estressor é de longa duração ou muito intenso, a pessoa tenta restabelecer a homeostase de um modo reparador, entrando na fase de resistência”. Segundo o mesmo autor nesta fase o organismo do indivíduo pode enfraquecer e até mesmo ficar vulnerável a doenças.

A busca pelo estado natural do organismo se caracteriza pela estabilização das funções básicas como a respiração e os batimentos cardíacos. Deste modo a fase de resistência:

Ocorre quando o estressor perdura por um período muito prolongado, havendo um aumento da capacidade de resistência do organismo. Há plena adaptação ao estressor, ficando a atividade mais intensa em função do sistema parassimpático, possuindo o efeito de desmobilizar o corpo, pois este abaixa novamente o nível de alerta. A respiração, os batimentos cardíacos, a circulação e a pressão arterial voltam gradativamente a seus níveis anteriores. (PAFARO, 2004, p. 154).

De acordo com a citação acima compreendeu-se que a capacidade de suportar e enfrentar novas ocorrências de stress pode ficar comprometida por vastos períodos de tempo pois a estimulação fisiológica, do ser humano, é minimizada significativamente, mas continua acima dos parâmetros normais, apesar desta contínua estimulação fisiológica, o organismo pode mostrar poucos vestígios exteriores de stress.

⁴ Homeostase: Equilíbrio e conservação do organismo.





2.2.3 Fase de Quase-exaustão

Inicialmente havia quatro fases nas quais se caracterizavam os níveis de estresse proposto por Selye, mas com o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao tema, identificou-se uma quarta fase, a qual fica localizada entre a fase de resistência e exaustão, sendo nomeada de quase exaustão.

[...] identificou-se uma quarta fase tanto clínica como estatisticamente denominada de quase exaustão por se encontrar entre a fase de resistência e a da exaustão, caracteriza-se por um enfraquecimento da pessoa que não mais está conseguindo adaptar-se ou resistir ao estressor. (LIPP, 2000 Apud PAFARO, 2004, p. 154).

Consoante ao proposto por Pafaro (2004), autores como Do Prado, Calais e Cardoso (2017), afirmam que a existência de outra fase entre a resistência e exaustão se deve a uma proposta de feita por Lipp durante pesquisas relacionadas à padronização do Inventário de Sintomas de Estresse de Adultos de Lipp (ISSL). Segundo Do Prado, Calais e Cardoso (2017, p. 331): “A autora enfatiza que os dados mostraram que a fase de resistência da forma proposta por Selye era muito ampla, apresentando dois momentos diferenciados pela quantidade e intensidade dos sintomas”.

A fase de quase exaustão é caracterizada por várias sintomatologias, nas quais se semelha a fase de exaustão, a grande diferença entre ambas é que ao contrário da fase de exaustão, a fase de quase exaustão ainda possibilita que o indivíduo possa fazer coisas comuns, como trabalhar. Este aspecto se mostra Consoante por Pafaro (2004, p. 154), onde diz que: “Embora apresentando desgaste e outros sintomas, a pessoa ainda consegue trabalhar na sociedade até certo ponto, ao contrário do que ocorre na de exaustão, quando a pessoa não consegue, na maioria das vezes, trabalhar ou concentrar-se”.

Segundo Do Prado, Calais e Cardoso (2017, p. 331): “Nesta fase, ocorre um enfraquecimento do indivíduo que não consegue se adaptar ou resistir ao estressor. Surgem doenças relacionadas aos órgãos mais vulneráveis naquele indivíduo, porém estas não são tão graves como na fase de exaustão”.

2.2.4 Fase de Exaustão

A fase de exaustão basicamente se caracteriza pela somatização de todo estresse proveniente, denomina-se como a fase onde existe a incapacidade do organismo de se adaptar a níveis prolongados e extenuantes de estresse, o corpo entra em colapso, nesta fase os sintomas que existiam na fase de alerta voltam a aparecer, mas de maneira mais intensa.

Nessa fase, os sintomas da fase de alerta reaparecem mais acentuados e outros desenvolvem-se, tornando o organismo mais suscetível a doenças. Caracteriza-se





pela incapacidade dos mecanismos responsáveis pela busca da adaptação do organismo aos efeitos dos estressores permanecerem por tempo prolongado. (PAFARO, 2004, p. 154).

Segundo o mesmo autor nesta fase existe a quebra do equilíbrio, onde está associada à aparição de doenças, tais como a depressão, problemas dermatológicos, hipertensão, infarto e em casos graves a morte súbita. Se na fase de resistência o organismo não conseguir lidar com as demandas o estresse evoluirá para a fase de exaustão, onde ocorre o aumento da frequência cardíaca, respiratória e da pressão arterial.

Se sua resistência não for suficiente para lidar com a fonte de stress, ou se outros estressores ocorrerem simultaneamente, o processo de stress evoluirá para a próxima fase, a fase de exaustão, que é caracterizada pelo reaparecimento dos sintomas da fase de alerta tais como aumento da frequência cardíaca e respiratória e da pressão arterial e maior concentração de glóbulos vermelhos, brancos e de açúcar no sangue. (DO PRADO, CALAIS & CARDOSO, 2017, p. 330-331).

Para compreender melhor, nesta fase o indivíduo passa a não mais ter a capacidade de realizar suas atividades de forma efetiva, afetando no crescimento do indivíduo, como afirma Rocha (2016).

Nesse estágio o estresse deixa de ser uma mola propulsora do crescimento do indivíduo e interfere de modo negativo na esfera pessoal além da esfera profissional. Representa sobrecarga à capacidade de enfrentamento e pode acarretar vulnerabilidade a problemas psicossociofisiológicos. (DA SILVA ROCHA *et al*, 2016 p. 283)

O estresse em altos níveis e com intensidade contínua pode gerar esgotamento físico e mental, além de pessimismo e imagens negativas de si mesmo, onde existe a perda do prazer por atividades que antes eram prazerosas, a incapacidade de trabalhar, estado associada a quadros que podem chegar à síndrome de Burnout⁵, que é o resultado de um prolongado processo de tentativas de lidar com determinadas condições de estresse, e que não existe nenhuma forma de o organismo lidar e voltar novamente a homeostase.

3. GÊNERO E ESTRESSE

Alguns estudos realizados por Sadir, Bignotto & Lipp (2010), com o objetivo de verificar as variáveis pessoais que interferem nos níveis de estresse e qualidade de vida, investigaram 106 adultos de ambos os sexos, que frequentavam uma clínica psicológica. Os participantes foram divididos por profissões, a grande maioria (88%) recebeu o diagnóstico de estresse. Todas as mulheres do estudo e 79% dos homens tiveram esse diagnóstico. Das 13 pessoas sem estresse, que representaram somente 12% da amostra, todos eram homens.

⁵ Síndrome de Burnout:

É uma palavra inglesa utilizada para se referir a algo que deixou de funcionar por exaustão. É um problema que atinge profissionais de serviço [...]. A Síndrome de Burnout (SB) assume uma concepção multidimensional, cuja manifestação se caracteriza por esgotamento emocional, redução de realização pessoal no trabalho e despersonalização do profissional. (PEREIRA LOPES E PÊGO & RODRIGUES PÊGO, 2016, p. 171)





Ao se analisarem os eventos estressores percebe-se que são os mesmos que influenciam tanto nas mulheres quanto no homem, mas, segundo Areias & Guimarães (2004), os resultantes de níveis mais expressivos em mulheres referem-se ao fato de as mulheres ficarem sujeitas a uma dupla sobrecarga de trabalho, ocorrendo um dilema comum entre casamento, filhos e demandas ocupacionais, o que poderia contribuir para um nível elevado de estresse. Tratando da pesquisa, os autores Areias & Guimarães (2004 p. 261), afirmam que “[...] pessoas do gênero feminino apresentam mais estresse pessoal, social e no trabalho e mais fatores psicossociais de risco -ou seja, menores índices de saúde mental - do que o masculino, evidenciando maior risco para adoecimento físico e/ou mental”. Isso se deve ao fato de que

[...] o estresse pessoal e o estresse social [...] contribuem de forma negativa para as condições de vida das trabalhadoras. Esse fator pode refletir as condições de vida fora do âmbito de trabalho e inclui condições de vida caóticas, perigosas e insalubres, relações conflituosas na dinâmica familiar, no relacionamento com os amigos e vizinhos e responsabilidades aflitivas. (AREIAS & GUIMARÃES, 2004 p. 261)

Na sociedade contemporânea, as cidades estão se tornando cada vez mais agitadas, as pessoas estão cada vez mais concentradas em construir, trabalhar e conseguir um bom nível socioeconômico, mas ao mesmo tempo estão esquecendo-se de viver bem e ter uma vida com qualidade. Consoante a isso, Lipp (2004, p.13), diz que: “Na sociedade pós-moderna, o stress tem se tornado um problema de saúde muito comum, atingindo o marco de 40% na população de São Paulo”, o que promove reflexões profundas quando se analisam pesquisas como as de Sadir, Bignotto & Lipp (2010), nas quais se verificou a expressiva diferenciação de estresse em homens e mulheres.

Os estressores podem variar de pessoa para pessoa, mas em vários estudos possuem uma relação muito grande com o trabalho, muitas vezes podendo ser vivenciados através das cobranças e dificuldades de relacionamento com a chefia e com os alunos como aponta o estudo de Dalagasperina, Monteiro (2016) que desenvolveram uma pesquisa comparativa tendo como principal objetivo identificar os fatores de estresse laboral de professores de universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, os resultados apresentaram como principais fatores de estresse: sobrecarga de trabalho, cobranças e dificuldades de relacionamento com chefia e alunos.

Foram sugeridas pelos professores melhorias na gestão do trabalho, no processo de ensino e nas estratégias de enfrentamento pessoal como alternativas para redução do estresse (DALAGASPERINA, MONTEIRO 2016 p. 37).

O professor é avaliado por indicadores atrelados ao retorno financeiro da instituição. Tudo que o professor faz é avaliado através dos resultados que ele agrega à instituição. Um produtivíssimo acadêmico medido quantitativamente, não importa a que custo.





Como Gaulejac (2007) refere, legitima-se uma ideologia da excelência e da hiper-exigência ou sobrecarga de trabalho, que é naturalizada e deve ser gerenciada pelo próprio trabalhador.

Apresenta algumas características comuns ao estresse ocupacional, porém a Burnout é agravada pelo fator despersonalização que acarreta como consequência uma dessensibilização dirigida às pessoas com quem se trabalha, incluindo usuários, clientes e a própria organização. (DA SILVA ROCHA et al, 2016 p. 283)

O Burnout refere-se exclusivamente a uma síndrome relacionada à exaustão e ausência de personalização no trabalho, de acordo com os autores, ela é percebida como um caso especial da depressão clínica mais geral ou apenas uma forma de fadiga extrema.

3.1 MERCANTILISMO DO ENSINO

Na modernidade, Francisco et al (2011) expressa que a reflexão do aporte da teoria de Marx possibilita sérias consequências na sociedade moderna, principalmente, ao tornar mais extenso “o capitalismo como sendo um modo de produção ideológico e estruturante de um novo pensamento sistêmico e a base da construção de uma nova teoria social.”. (FRANCISCO et al, 2011, p. 2). Nesta circunstância, compreende-se que o ensino toma novas vertentes, que depreendem de modo direto a teoria do conhecimento, desorganizando os princípios de sua essência.

Desta maneira, portanto, Demo (2004) identifica que tal teoria de Marx se solidificam no sentido de posicionar a educação moderna com um procedimento organizado de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, por meio da inviabilidade do mercado, sentindo o acarretamento das influências mercantilistas nos tempos atuais. (FRANCISCO, 2011, p.2 *apud* DEMO, 2004).

De certa forma, Bolfer (2008) relata que alguns autores apontam que as melhorias que são muitas vezes sugeridas pelos professores são ingênuas, ao fato que trazem uma visão censurada que é direcionada às formas atuais de gestão que são praticadas no ensino superior privado. Segundo os mesmos autores mencionados por Bolfer (2008) essas análises são relacionadas à ideologia da excelência e do pragmatismo e mercantilismo que o aluno é visto como cliente e o professor como empregado.

Demo (2004) contextualiza o professor na instituição de educação superior e descreve questões que considera relevantes para sua prática; Mancebo (2004) faz uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente; Kuenzer (2004), Castanho (2004), Wachowicz (2004), Placco (2004), Anastasiou (2004), Masetto (2004), Chisotti (2004), Cunha (2004b) trazem para debate questões relacionadas às metodologias de ensino na educação superior; Noronha (2004) traz, a partir de um estudo de caso, a inovação metodológica no ensino superior; Sousa (2005) apresenta e discute os conceitos de ensinar e aprender, seus significados e mediações; Vasconcelos (2005) traz para debate a questão da docência e da autoridade no ensino superior; Masetto (2005) propõe um repensar a aula, a partir do foco no ensino e do





foco na aprendizagem; Alarcão (2005) apresenta reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e programas de formação de professores. (BOLFER, 2008, p.16)

De acordo com a citação acima, compreende-se que a qualidade da educação, que se pode sustentar, no qual o fundamento do mercado que impõe fortemente sua autoridade, deve dar a possibilidade de um pensamento independente ao contrário da constituição de uma retórica capitalista. Nesta perspectiva, também, entende-se que a educação que liberta sociedade deve promover um aprendizado que tem existência real, que quebre a lógica imposta pelo mercado e da educação formal, promovendo o pensamento livre e interativo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação à natureza da pesquisa, ela foi classificada como pura ou básica, ou seja, unicamente para obtenção e aprofundamento de novos conhecimentos para o avanço da ciência. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.34) “a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Enquanto a abordagem é caracterizada como qualitativa, que é descrita como “o método que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem” (MINAYO, 2006, p.57).

Para tanto, o instrumento utilizado para a realização da presente pesquisa foi através de uma pesquisa bibliográfica, que é um estudo sobre um objeto em questão e os estudos atualizados sobre o assunto, com uma bibliografia ampla para situar o objeto, descrevendo vários pontos de vista de diferentes ângulos, permitindo definições (MINAYO, 2006).

Para Marconi e Lakatos (2010) descrevem este tipo de pesquisa como um levantamento bibliográfico já publicado em livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, no qual o pesquisador entra em contato com tudo que já foi escrito sobre o assunto.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Compreende-se que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, engloba leitura atenta e sistemática, análise e interpretação que servirão de fundamentação teórica do estudo.





5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O ESTRESSE

A Educação no cenário atual é exposta como definidora de indicadores sociais. Todavia, vem sendo aludido pelas reformas educacionais desde os últimos trinta anos. Tais reformas possuem orientativos a serem seguidos, esses orientativos tem como pleno objetivo de realizar uma adequação a educação às novas exigências sendo elas às políticas públicas atuais, às novas tecnologias, às comunicações e à economia globalizada. Ao situar o professor nesse meio, tem-se a educação, o conhecimento, a formação docente que conseqüentemente em meio a sua função, configura aspectos relevantes para que os objetivos dessas reformas avancem. (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016).

No mesmo interim, refletir em educação sem refletir no profissional docente que atua nela, de nada valeria, uma vez que a educação, como atividade interpessoal, somente se realizará por meio da ação entre pessoas, sendo de um lado o profissional docente e do outro o aluno. Por esse motivo que é relevante a formação desse profissional em busca do aperfeiçoamento, não só da sua didática, mas também, da sua habilidade de fazer com que os educandos se sintam motivados e sintam-se parte do processo de ensino e de aprendizagem. (GONÇALVES; SIQUEIRA, 2017).

Contudo, observa-se que a literatura apresenta diversos fatores que podem chegar a contribuir para o desgosto dos professores pela profissão escolhida, a ausência de satisfação e contentamento no dia a dia do serviço, ausência de tempo para realizar decentemente as tarefas, salas superlotadas, excesso de burocracia imposto pela profissão entre outros, levam o professor a desenvolver sentimento de inutilidade e ansiedade. (STOBAUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 5).

O trabalho, em mesmo as dificuldades, é considerado central na vida humana, pois através dele é possível transformar a realidade, viabilizar a sobrevivência e formar a identidade. É por meio do exercício profissional que o ser humano se personifica e sente-se integrante da sociedade. É para o trabalho que as pessoas dedicam grande parte de seus dias e de suas vidas. Tal experiência se estende para além do ambiente laboral, na medida em que se reflete de modo significativo nos processos de inserção social e na saúde dos trabalhadores (DO PRADO, M. C. R; CALAIS, S. L; CARDOSO, H. F, 2017).

No entanto, o acarretamento do estresse no trabalho docente é considerado um dos principais problemas vivenciados pela categoria. O ser professor nos tempos atuais simboliza um amplo desafio para todos. A sociedade vem mudando dia após dia, as exigências sociais não são mais as mesmas de um tempo atrás, desafiando constantemente o educador, fazendo





com que o mesmo esteja em busca constante de novos conhecimentos. (BONGIOVANI, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo o estudo de trabalhos científicos com temáticas que envolvessem o estresse e a psicologia, dando vistas a conteúdos específicos tais como à docência, ambiente e estresse, ainda além, o estudo procurou clarificar a compreensão sobre o enfrentamento do organismo em seus fatores biológicos.

Dentre as principais considerações acerca da investigação, destaca-se os ricos estudos já pontuados sobre esta temática, especialmente produzidos ao longo de grande período por LIPP, aspectos relevantes sobre o estresse devem-se ao fato de o estresse ser avaliado segundo níveis, segundo a autora o nível de alerta exerce influência positiva no organismo, logo na fase de resistência o organismo busca reestabelecer a homeostase, voltando a um estado de normalidade, a partir do terceiro nível até o quarto o organismo pode estar correndo riscos físicos e psicológicos ao dar abertura para uma série de problemáticas que manifestam-se através de doenças.

É notório ressaltar que a docência no contexto atual, apesar de necessária para a propagação do saber, é encarada com olhares de desvalorização, contribuindo assim com a grave crise de “espírito” vivenciada pelos educadores em ambientes cada vez mais estressante. Outro ponto de destaque refere-se ao atual cenário mercantil do ensino, a ideologia da excelência e do pragmatismo produz alunos clientes e professores empregados.

O problema central da pesquisa, volta-se para os aspectos do estresse inter-relacionados com a docência no ensino superior, tais características estão presentes no indivíduo no contexto das relações, o estresse é vivenciado pelos docentes em diferentes níveis e segundo critérios específicos que cada indivíduo possui de compreender o mundo e reagir ao mesmo, se o ambiente for propício para o desenvolvimento de atividade de forma funcional e com o mínimo de eventos estressores o profissional docente poderá ter um bom desenvolvimento com qualidade de vida no trabalho.

A partir destes resultados, evidencia-se a necessidade de estudos cada vez mais profundos sobre esta temática que merece destaque aos olhares sociais, compreender cada vez mais a dinâmica da docência exige esforço e uma comunidade de estudiosos que se interessam pelo tema, abranger o máximo de lacunas é apenas o começo para o desenvolvimento de uma ciência de tal relevância.





REFERÊNCIAS

AREIAS, M. E. Q; GUIMARÃES, L. A. M. Gênero e estresse em trabalhadores de uma universidade pública do estado de São Paulo. **Psicologia em estudo**, 2004. 255-262p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a11.pdf>. Acessado em: 12/05/2018.

BAUER, M. E. Estresse. **Ciência hoje**, v. 30, n. 179, p. 20-25, 2002.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Orientadora: Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler, Piracicaba, SP: 2008. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWFMJKHNBBS.pdf>. Acessado em: 10/10/2018.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 36-51, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000100004. Acessado em: 12/05/2018.

DA SILVA ROCHA, Ivanildes et al. Estresse Ocupacional na Docência: Revisão da Literatura. **Id on Line REVISTA DE PSICOLOGIA**, v. 10, n. 30, p. 282-301, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/471>. Acessado em: 15/05/2018.

DO PRADO, M. C. R; CALAIS, S. L; CARDOSO, H. F. **Stress, Depressão e Qualidade de Vida em Beneficiários de Programas de Transferência de Renda**. *Interação em Psicologia*, v. 20, n. 3, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35133>. Acessado em 15/05/2018.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCISCO et al. **A percepção mercantilista da educação superior brasileira a partir da atividade das instituições privadas**. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU.2011. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32852/8.1.pdf?sequence=1> >. Acessado em: 10/10/2018

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIPP, M. E. N. **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Papyrus Editora, 2004.

LIPP, M. N. **O stress está dentro de você**. Editora Contexto, 2015. 199p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª reimp. São Paulo: Atlas, 2010.





PAFARO, Roberta Cova et al. Estudo do estresse do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em um hospital de oncologia pediátrica de Campinas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2004. 152-160.

SADIR, M. A; BIGNOTTO, M. M; LIPP, M. E. N. **Stress e qualidade de vida**: influência de algumas variáveis pessoais. Paideia, v. 20, n. 45, p. 73-81, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000100010 . Acessado em: 12/05/2018.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ANÁLISES INTERDISCIPLINARES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE E DA ARTE NO PROCESSO APRENDER&ENSINAR

Ana Lúcia Gomes da Silva
Franchys Marizethe Nascimento Santana

RESUMO

O presente estudo discute a educação sob a ótica interdisciplinar e avalia o que significa ensinar e aprender pelo viés da arte e da ludicidade, como movimento presente nas dimensões da epistemologia e da pedagogia. Discutem-se aspectos desse movimento até a contemporaneidade e suas implicações para então refletir as orientações teóricas tema “A Arte e a Ludicidade como Linguagem Expressiva e Criativa na Alfabetização Visual da Cultura Regional” no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana. A argumentação apresentada no texto busca destacar, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos das diferentes áreas, frente ao desafio de mediar o processo de alfabetização. As articulações interdisciplinares durante os jogos, brincadeiras e atividades plásticas sinalizam o caminho das ações pibidianas e, nesta direção os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos indispensáveis e determinantes para os encaminhamentos do nosso plano de trabalho no que tange a linguagem escrita e linguagem falada, seus usos e funções na cultura. Tratamos de um processo de aprendizagem, no qual somos sujeitos aprendizes de como ensinar e, como agentes nesta experiência, elaboramos formas conjuntas de convivência e participação com autonomia para fazer arte, brincar e construir conhecimentos. Os encaminhamentos, até o presente momento, tem nos provocado a sensação de ter dado passos longos, porém, é preciso olhar mais longe quando se propõe utilizar o lúdico e a arte como recurso interdisciplinar de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Interdisciplinaridade; Educação, Arte, Ludicidade.

ABSTRACT

This study discusses education from an interdisciplinary perspective and evaluates what it means to teach and learn through the bias of art and playfulness, as a movement present in the dimensions of epistemology and pedagogy. Aspects of this movement are discussed up to the present time and its implications to reflect then the theoretical orientations theme “Art and Ludicity as Expressive and Creative Language in the Visual Literacy of Regional Culture” in the Institutional Project of Initiation to Teaching / PIBID / Pedagogy / UFMS / Aquidauana Campus. The argument presented in the text seeks to highlight, in an interdisciplinary manner, the knowledge of the different areas, facing the challenge of mediating the literacy process. The interdisciplinary articulations during games, games and plastic activities signal the path of Pibidian actions and, in this direction, games and games are indispensable and determining





pedagogical tools for the referral of our work plan regarding written language and spoken language, its uses and functions in culture. We are dealing with a learning process in which we are learners of how to teach and, as agents in this experience, we elaborate joint forms of coexistence and participation with autonomy to make art, play and build knowledge. The referrals, up to the present moment, have given us the sensation of having taken long steps, however, it is necessary to look further when proposing to use playfulness and art as an interdisciplinary resource of teaching and learning.

Keywords: Education, Interdisciplinarity; Education, Art, Ludicity.

1 INTRODUÇÃO

A crise na educação brasileira, em todos os seus níveis de ensino, tem sido examinada numa perspectiva técnica, que a associa à carência de recursos ou de competência de conteúdos específicos. Deixou-se de lado, ou são subestimadas quase sempre, as concepções de conhecimento e de inteligência, o significado dos processos de avaliação, bem como as permanentes associações entre educação, projetos e valores.

Vemos então, que essas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro repercutem de maneira negativa e bastante acentuada em todos os estados brasileiros e Mato Grosso do Sul, mais especificamente no Município de Aquidauana e região, não constitui exceção.

Com o alerta dado sobre a crise na educação brasileira as preocupações relativas à formação dos professores passaram a ser uma constante para todos aqueles que têm responsabilidade com o ensino no país. E os frutos começam a aparecer, visto que, a contribuição científica nessa área aumentaram, entretanto, poucos estudos ainda têm sido feitos sobre a Arte nas escolas. Esse fato, de certa forma revela o pouco valor dado a Arte na história da educação. Para ilustrar nossos argumentos tratamos, a seguir, do ensino da Arte no Brasil, partindo da sua institucionalização com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes.

A criação da Academia Imperial de Belas-Artes no Brasil, em 1826, representou um acontecimento histórico que tocou muito de perto o processo de desenvolvimento da arte no Brasil, marcando-a desde o início do século XIX, não apenas com o contributo estético de que o processo se vê imbuído, mas também com a institucionalização do ensino artístico responsável pela formação de sucessivas gerações de pintores, gravadores, escultores e arquitetos ao longo daquela centúria.

A constituição desse estabelecimento de ensino foi intensamente influenciada pela





presença do grupo de artistas vindo de Paris em 1816 e que a historiografia convencionou denominar de Missão Artística Francesa. A vinda do grupo chefiado por Joaquim Lebreton ocorria na mesma época em que o Brasil e Portugal redefiniam seus vínculos ao tempo de paz com Viena, quando a ex-colônia passava a dividir, com a antiga metrópole, o título de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve.

A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889). Este processo de mudança, porém foi lento, que alcançou o século seguinte. Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um aparelhamento das instituições educacionais com as novas idéias que surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. Nos inícios do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial, tivemos um prolongamento das idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre os objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária.

A metodologia da Escola Nacional de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos do século XX, mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as Artes, a indústria e o processo de cientificação da Arte.

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, no início do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo sua obrigatoriedade, não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário.

É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do Desenho. Desde os inícios do XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado.

No século XX, a ênfase no Desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica.





É no início da década de 1930, (início da “Era Vargas”), que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras.

Entre 1920 e 1970, sustentados pelas tendências da Escola Nova, o ensino da Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. Esta perspectiva foi importante, pois quebrou a rigidez anterior, mas em alguns casos predominou o espontaneísmo.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída como Educação Artística, considerada “atividade educativa”, e não disciplina. A Educação Artística foi um avanço, considerando que estabeleceu uma relação entre arte e formação do indivíduo, porém, os professores passam a atuar em arte independentemente da formação, mantendo a ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Da cópia fiel, passando pelas aulas prática, onde ficavam explícitas as diferenças do gênero ao espaço livre de recreação ou de ornamentação para festa, o ensino da arte perde sua função maior que é possibilitar ao aluno o desenvolvimento do prazer, do conhecer e do fazer artístico.

Se, nesta trajetória, tais princípios não favoreceram um diálogo mais intenso da Arte com os demais saberes, a contemporaneidade mostra-nos que não está de acordo com a cultura da imposição. Hoje, discute-se em vários espaços os objetivos e conteúdos da Arte e neste cenário o ensino de Arte previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) traz a Arte, em suas orientações, como área de conhecimento, dando-lhe assim o reconhecimento merecido, pois ela é tão importante para a formação acadêmica e pessoal do aluno quanto as demais áreas. E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), que reflete os novos paradigmas, propicia a consolidação desses Parâmetros.

Asseguramos em nossos registros, Silva (2005, p. 102) que, “As questões ligadas à educação em arte não podem ser separadas das questões relacionadas com a própria arte, enquanto processo de civilização e objeto estético na sua dimensão política e pedagógica”.

Nessa nova perspectiva interdisciplinar de ensino, em que professores e alunos participam da construção do saber de forma ativa e não há receita pronta, é necessário reelaborar conceitos como currículo, práticas escolares e competências. Dos pontos refletidos ampliamos esta abordagem ancorando em nossos escritos:





No estágio atual do ensino, o professor não é mais visto como aquele que detém todas as possibilidades do conhecimento e do saber, o aluno é considerado, também, como protagonista do processo de ensino e aprendizagem; é preciso enxergar o ensino sob outro prisma, pois as aulas, antes estáticas, agora acompanham as constantes transformações provocadas pelo avanço das pesquisas e pelo fenômeno da globalização. (SILVA, 2013, p. 53).

Acreditamos que é através do espaço educativo que se possa efetivamente dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte a uma grande maioria de crianças e jovens. Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens.

1 LUDICIDADE E O ESPAÇO ESCOLAR

A escola, como instituição, possui relevante função, pois é nela e por meio dela que as crianças, jovens e adultos podem estabelecer relações sociais e compartilhar processos formativos que serão fundamentais para o seu pleno desenvolvimento. Por esses motivos, percebe-se a necessidade de novas práxis que incluam metodologias que viabilizem eficazmente uma aprendizagem significativa. Como proposta destaca-se a utilização das linguagens lúdicas em seu dia a dia, com espaço para brincadeiras, jogos, histórias e causos, atividades musicais, dentre outras. A ludicidade é considerada por inúmeros pesquisadores, uma estratégia relevante na práxis pedagógica, pois contribui na construção do desenvolvimento humano nos aspectos cognitivo, afetivo e social: “[...] o desenvolvimento do cérebro se dá através das experiências que a criança faz no brincar. É aí que ela desenvolve as sinapses necessárias para, na escola, aprender a ler, escrever, calcular.” (FRIEDMANN, 2005, p. 9).

Todo Ser possui em sua essência a linguagem lúdica que precisa ser explorada, pois é uma ação necessária na vida. Por esse motivo, a escola precisa ser utilizada para essas manifestações que se mostram e são desveladas diariamente por meio do brincar, proporcionando um estímulo à imaginação diante de interpretações da realidade, concebida como uma ciência que fomenta diferentes abordagens. (NEGRINE, 2001).





O Poder Legislativo tem demonstrado preocupação com a educação como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) (1996) que preconiza o pluralismo das ideias e concepções pedagógicas, com o objetivo de garantir qualidade na educação em todos os níveis de ensino. Posteriormente, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), (1998) há uma sensibilização para que os professores que atuam nesse nível de ensino reconheçam a relevância do brincar como linguagem infantil que vincula os aspectos simbólicos e também a realidade da criança e devem promover o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais.

É comum a todos os documentos citados a preocupação em promover melhores condições de desenvolvimento por meio da educação. Consideramos que a inserção da ludicidade constitui um elemento relevante no processo ensinar/aprender que acontece no interior das instituições educacionais. Nesse contexto, o brincar tornar-se um aspecto necessário na medida em que são construídas as capacidades e as potencialidades do Ser.

A atividade lúdica contribui para o desenvolvimento e acesso à aprendizagem, favorecendo a interação entre os sujeitos e proporcionando uma melhor compreensão das relações que se efetivam no espaço escolar, promovendo, assim, o crescimento intrapessoal por meio das relações sociais como respeito, diálogo, amizade, dentre outros. Tais fatores podem contribuir para que a extinção da discriminação, possibilitando uma valorização de diversas culturas manifestadas em cada contexto. (NEGRINE, 2001).

Em relação ao pensamento, uma das características principais nessa fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação que lhe parece mais relevante, desprezando outros sem qualquer compromisso com estruturas lógicas. Os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) ressaltam que a criança, como todo ser humano, é constituída como sujeito de direitos, pertencendo a uma organização familiar em que está inserida e, conseqüentemente, em uma sociedade. Ela convive com coisas diversas e precisa dessa diversidade em sua formação. Acredita-se que experiências não são simplesmente transferidas para a criança, pois ela tem a capacidade de inteirar-se com as significações do universo lúdico que a cerca, reconstruindo uma interpretação dos significados de cada brincadeira, brinquedo, jogo ou contos que ouve. Assim, a cultura lúdica é resultado de uma experiência vivida no dia a dia.

O professor, ao se propor ouvir seu educando, também permite que ele se conheça melhor, principalmente quando promove formas variadas no processo de ensinar/aprender:





fazendo perguntas, reconhecendo e valorizando os conhecimentos culturais que trazem para a sala de aula, facilitando a transição entre a própria cultura e a cultura escolar. Tal ação se reporta a Freire, que valorizava em seus estudos a realidade do educando, afirmando que quando temos contato com a educação formal por meio de aprendizagens significativas, realmente o sujeito consegue, além de assimilar o conteúdo necessário a sua formação, transformar esses conhecimentos em atitudes que realmente farão diferença no seu cotidiano, melhorando não somente sua realidade, mas também a de outras pessoas. (WINNICOT, 1975).

Durante o brincar a criança apropria-se do contexto no qual está inserida harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante este tempo manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com enorme significância que lhe é peculiar de acordo com a realidade da qual vivencia. (BROUGÈRE, 1997).

Para Kishimoto (2008, p. 23) “[...] o brinquedo, objeto manipulável é o suporte da brincadeira”. Manipulando-o explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidades e afetividade se harmonizem. Todo ser humano pode participar de atividades lúdicas. A criança tem seu primeiro contato com brincadeiras por meio de seus familiares, de forma expressiva e significativa. Entretanto, também pode ser aprendida de forma espontânea, individualmente ou em grupo.

A ludicidade é relevante em qualquer fase da vida, seja na infância, na adolescência ou na idade adulta, e a escola precisa reconhecê-la como fator de desenvolvimento do ser humano que contribui com o processo ensinar/aprender, colabora para uma boa saúde mental, desenvolve processos sociais de comunicação de expressão e construção do conhecimento, explora a criatividade, melhora a autoestima, entre outras ações pertinentes à tarefa de educar. É fundamental que o professor, de todas as disciplinas, seja o mediador de todo processo, planejando suas aulas com metodologias que estimulem o seu educando com atividades lúdicas, valorizando o contexto em estudo.

Neste sentido a instituição de ensino é fundamental para toda manifestação lúdica, pois é considerada um espaço privilegiado onde passamos grande parte de nossas vidas e, por esse motivo, deve-se refletir exatamente na utilização correta desses locais para que possa oferecer a criança esse tempo de vida com todos os seus direitos e deveres assegurados.





Percebe-se que o conhecimento lúdico perpassa por aspectos que devemos respeitar, como a questão da cultura de cada criança, seu lócus do movimento. (KRAMER, 2007).

Nessa perspectiva, o brincar ganha relevante destaque, considerando suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Consequentemente, a ludicidade torna-se significativa e educativa a partir da atuação do professor e distinta em cada contexto, respeitando suas peculiaridades e necessidades. Por meio de brincadeiras, brinquedos, jogos e ouvindo contos de sua realidade, ela estabelece vínculos afetivos e sociais, ajustando-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades propostas. As crianças, por vivenciarem no seu cotidiano ações diferenciadas, devem expressar-se diferentemente nas brincadeiras, possuir diferentes brinquedos, ouvir contos culturalmente elaborados e desenvolver outras atividades lúdicas que contribuam para sua formação cultural que, consequentemente, refletirá em sua educação formal.

Ferreira e Rojas (2013) acrescentam que ao brincar a criança imita, cria ritmos, joga e se apropria do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. As instituições que promovem o ensino devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas e acolhidas, ao mesmo tempo em que são desafiadas a desenvolverem-se. Quanto mais desafiador for esse ambiente, mais oportunidade terá o educando para ampliar o conhecimento de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

Consequentemente, a riqueza de sua aprendizagem possibilitará que tenha novas posturas frente a sua vida.

Os saberes oferecidos pela escola precisam ser utilizados pelos educandos de forma a serem úteis nas situações práticas ou que promovam problemas a serem solucionados. Isso significa ressaltar que qualquer conceito, atitude e procedimento tenham um significado para a criança.

Uma das dificuldades em promover o processo ensinar/aprender significativo é o fato de professores e alunos viverem atualmente em um mundo fragmentado, desligados do passado e das raízes, fatores esses que determinam a origem de um povo. Assim, torna-se relevante a proposta de uma educação que atenda as necessidades de seus educandos que pertencem a culturas diversificadas e coloque os educadores em grande desafio. Estes necessitam estar atentos às diferenças econômicas, culturais, sociais e raciais e ainda buscar domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.





Possibilitar uma vivência num contexto rico em estímulos resultará no avanço do desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor, moral e social de modo integrado. Por esse motivo, os profissionais que atuam com a infância precisam ter a concepção que a brincadeira é a ferramenta mais relevante para a aprendizagem.

Dessa forma é necessário que os professores proporcionem ambientes acolhedores, divertidos e estimulantes que tenham como meta a promoção de atividades práticas e o uso de recursos diversificados e, dessa forma, permitir que as crianças iniciem as suas próprias aprendizagens. As crianças são consideradas aprendizes extremamente ativos, que necessitam de experiências diretas para ajudá-las a desenvolver o pensamento, a linguagem e a aprendizagem. Mas o auxílio do adulto é essencial para que essas ações sejam promovidas. (FERREIRA; ROJAS, 2013b).

Assim, torna-se relevante o professor assumir uma atitude interdisciplinar diante do conhecimento e de sua prática pedagógica, ressaltando como aspecto essencial a atitude em busca de alternativas para conhecer o contexto no qual seus alunos estão inseridos. Uma das grandes questões é a forma de como se trabalha em sala de aula com as diferentes culturas percebendo o que a criança de diferentes etnias fala sobre ela. (FAZENDA, 1991).

2 ALGUMAS PROPOSIÇÕES INTERDISCIPLINARES NA PERSPECTIVA DO PROJETO INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA - PIBID

Educar em tempos difíceis, então, requer pensar sobre a formação de profissionais que vão exercer as funções na orientação de crianças e de jovens e, como professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana, reconhecemos não só a necessidade da arte e da ludicidade, mas a própria capacidade transformadora do “ser” durante a formação inicial. Assim, integramos o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/UFMS/CPAQ/Pedagogia na Escola Estadual Antônio Salústio Areias, Escola Estadual Felipe Oro e Escola Municipal Antonio Pace - CAIC.

Nestes espaços buscamos refletir as orientações teóricas por meio do projeto “A Arte e a Ludicidade como Linguagem Expressiva e Criativa na Alfabetização Visual da Cultura Regional”, a fim de superarmos as dificuldades encontradas em cada passo dentro da escola. A questão-chave norteadora das ações do grupo do PIBID do curso de Pedagogia no CPAQ pauta-se em acionar, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos das diferentes áreas, frente ao desafio de mediar o processo de alfabetização. Daí o projeto defender a relevância dos





formandos em Pedagogia vivenciar a realidade escolar, observando o seu cotidiano e a prática do professor em sala de aula.

Fazenda, (1995) partiu da necessidade do professor trazer o conhecimento vivenciado, não só refletido, mas percebido e sentido. Gestando estas ideias, o sujeito na perspectiva interdisciplinar duvida das teorias postas e inquestionáveis, compreendendo como incompletas para as práticas cotidianas e existenciais. Parte-se para a busca da marca registrada, pessoal na práxis. Esta marca registrada passa pela subjetividade, pela metáfora interior. Desta forma, segundo Fazenda (1991), o conhecimento interdisciplinar deve ser uma comunicação entre os domínios do saber, não uma forma de neutralizar todas as significações das outras disciplinas. Uma atitude interdisciplinar, conforme ela leva o especialista a conhecer as barreiras de sua disciplina e acolher as outras disciplinas na tentativa de substituir o conhecimento fragmentado por um conhecimento unitário. Isto confere validade ao conhecimento do senso comum porque é através do cotidiano que damos sentido à nossa vida.

Esta manifestação dinâmica confere aos aspectos lúdicos e artísticos uma importância que vai além das disciplinas no currículo escolar, pois é produto íntimo da formação humana. Isto se constitui porque entendemos que a divisão de saberes deva ser superada diante de novos campos de significação e, neste contexto visualizamos possibilidades de construir materiais para atribuir sentido às linguagens artísticas e lúdicas.

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido - do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa "visão de mundo", com nossa palavra. Estamos ali em pessoa - uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (DUARTE JUNIOR, 2002: 74).

As articulações interdisciplinares durante os jogos, brincadeiras e atividades plásticas, tem sido o caminho das nossas ações para motivarmos os pibidianos e pibidianas a promoverem a integração das crianças mais e melhor com as outras. Nesta direção, os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos indispensáveis e determinantes para os encaminhamentos do nosso plano de trabalho no que tange a linguagem escrita e linguagem falada, seus usos e funções na cultura. Tratamos de um processo de aprendizagem, no qual somos sujeitos aprendizes de como ensinar e, como agentes nesta experiência, elaboramos





formas conjuntas de convivência e participação com autonomia para fazer arte, brincar e construir conhecimentos.

De acordo com Iavelberg (2003) sem atribuir um valor a arte é difícil empreendermos uma educação inicial e continuada de qualidade. É primordial que o professor, em formação, esteja estimulado para envolver-se com o estudo e a reflexão da arte na escola, e que amplie o pensar crítico, valorizando as atividades em sala de aula como forma de impulsionar uma revolução estética capaz de influir na qualidade de vida das crianças com as quais trabalha na escola.

As reflexões geradas têm sido registradas em Diários de Bordo, que servem de base como instrumentos didáticos no espaço escolar, principalmente no exercício da alfabetização. O processo de alfabetização da criança ainda se mostra carente de muitos estudos, considerando que os avanços no domínio da leitura e da escrita inseridos na escola estão longe de serem considerados satisfatórios.

Os encaminhamentos, até o presente momento, tem nos provocado a sensação de ter dado passos longos, porém, é preciso olhar mais longe quando se propõe utilizar o lúdico e a arte como recurso interdisciplinar de ensino e aprendizagem.

3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERDISCIPLINAR: CONTEXTOS DIVERSIFICADOS

Quando refletimos sobre a formação e prática interdisciplinar, o termo mais utilizado é “desafio”, por ter em sua proposta a realização do encontro das interfaces dos diferentes saberes. Também porque traduz o exercício permanente de interação entre seres – saberes – fazeres, com as devidas subjetividades inerentes a cada uma.

O saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser visto aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2008, p. 16).





A educação precisa abarcar a coletividade do contexto onde atua. Discorrer sobre cultura significa destacar suas semelhanças e diferenças, pois cada grupo é determinado por ela, e cabe ao professor a valorização e destaque à diversidade cultural encontrada em seu âmbito de trabalho, significa ter olhares diferenciados sobre seus educandos.

Fazenda (1993) aponta que outro desafio é a formação de professores; não se pode definir interdisciplinaridade como simples junção de disciplinas, mas sim considerá-la como atitude ousada em busca do conhecimento, considerando os aspectos que envolvem a cultura do contexto onde se formam e também em que atuarão. Destaca que os cursos de formação, geralmente, são ministrados de maneira errônea, porque simplesmente trabalham perguntas “intelectuais” que já se sabem como serão respondidas. Sugere que o professor faça perguntas “existenciais” a seus alunos para despertar respostas inesperadas e aflorar seus talentos. Significa explicar questões importantes de forma simples e significativa para que o educando tenha a oportunidade de construir sua argumentação. Ressalta que os currículos organizados por disciplinas proporcionam aos alunos adquirirem acúmulo de informações e não o pensar interdisciplinar que aborda uma dimensão libertadora, possibilitando o enriquecimento da nossa relação com o outro e também com o mundo.

Neste sentido acreditamos que o PIBID pode contribuir de forma eficaz na formação do futuro professor que atuará neste contexto diversificado. Mas existe o desafio de assegurar a abordagem geral, por meio de uma visão universal, valorizando o que cada um constrói no processo de aprender a aprender. Essa postura instiga o pensamento em direção ao enfrentamento de tensões que surgem no desenvolvimento de seu processo de esclarecimento, o que torna possível a superação de dicotomias tradicionais da visão de mundo mecanicista.

Para termos um grupo interdisciplinar, ou seja, professores que aceitam o desafio de articular-se com outras áreas do conhecimento, com outros métodos e conceitos, é relevante implantar nos sistemas de ensino uma cultura prévia de integração que fomente a iniciativa e subsidie a elaboração e efetivação de tal proceder. Mas para a consumação de tal ato, a interdisciplinaridade exige que o espaço de cada área do conhecimento, em suas particularidades e especialidades, seja compreendida, interpretada e respeitada. Pois o objetivo maior, segundo Fazenda (1993), não é homogeneizar ou restringir as disciplinas somente a um enfoque, mas que seja possível a integração, respeitando e reconhecendo a objetividade de cada uma.





Constatamos em leituras e atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, por meio do PIBID, que a abordagem interdisciplinar está sendo pensada e existe algumas experiências sendo aplicadas na organização do trabalho pedagógico, somente recentemente, embora suas ideias já estejam há muitas décadas em estudos e discussões. Ela torna-se fundamental na medida em que busca a interação de conceitos e métodos, o que conduz o educando a uma visão mais próxima do movimento, da totalidade e das contribuições da realidade, ou seja, é uma ação pedagógica interativa e integrativa entre professor, aluno e os conhecimentos, dentre eles os do senso comum e os científicos.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 2007, p. 64).

Devido às inúmeras mudanças que diversos setores da sociedade vêm passando, é necessário que o professor também esteja capacitado para assumir uma nova concepção de educação. Para isso, necessita estar preparado para aplicar diferentes metodologias, tecnologias e conhecimentos, valorizando e inserindo as diferenças culturais em todas as ações educativas. É fundamental que o processo ensino-aprendizagem seja utilizado pelo professor como uma ferramenta para a construção e elaboração de novos conhecimentos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade torna-se uma das propostas possíveis para realizar essa premissa, oportunizando e promovendo uma formação integral do aluno, enquanto Ser.

Podemos afirmar que se a compartimentalização dos conhecimentos, que impera atualmente em nosso sistema de ensino, for substituída pela interdisciplinaridade será uma estratégia mais dinâmica e criativa de institucionalizar e elaboração de novos saberes nos sistemas de ensino, instituições de ensino, nos currículos e campos de pesquisas. A atitude interdisciplinar permite um olhar universal sobre o conhecimento, o que permite possuir habilidades para construir as respostas possíveis ou necessárias a cada contexto. Sendo assim, é possível repensar nossa vida, nossa prática profissional, nossas relações, nossas circunstâncias, lidar com as questões cotidianas de outras maneiras, tornar possível um cotidiano mais significativo e, principalmente, construir não apenas uma nova práxis, mas uma novo contexto, onde o educando se sinta integrado.





Ao desenvolvermos nossas atividades nas instituições de ensino percebemos a necessidade de um novo perfil de educador que, frente às dificuldades, amplie seus estudos, pesquise, adquira novos conhecimentos significativos a sua prática pedagógica, pois acreditamos que a interdisciplinaridade é o ponto de encontro entre o antigo e a renovação de atitudes frente às dificuldades de ensino e pesquisa. Concordamos com Fazenda (1993) quando afirma que o importante é ter em mente que um projeto interdisciplinar não é ensinado, mas sim vivenciado. E essa vivência se evidencia nas atitudes, não somente nos discursos.

Atualmente a própria sociedade contemporânea tem exigido mais investimento na educação, isso significa refletir sobre a necessidade de reformas educativas e propostas de mudanças na formação do professor, enriquecida com debates sobre inúmeros aspectos relacionados ao exercício da docência. Tal fato, conseqüentemente, trará evolução e transformações na estrutura organizacional e funcionamento das instituições de ensino, interferindo diretamente nas suas propostas curriculares, domínio teórico e atitudes metodológicas.

Não queremos aqui reduzir as reformas educacionais e a profissionalização da carreira docente como o único caminho para a solução dos problemas socioeconômicos, institucionais e culturais que condicionam a atuação docente, mas é necessário que tenhamos a autonomia e o poder de decisão no coletivo das instituições e sistemas de ensino. Tal ação significa mais autonomia nas decisões que contemplem todos os aspectos relacionados a educação.

É pertinente ressaltarmos que o processo avaliativo deve ser um instrumento na qual proporciona ao educando assimilar os conteúdos de forma que ocorra o seu crescimento pessoal e que os mesmos sejam significativos, nos permite obter os resultados referentes ao trabalho educativo realizado, pois a escola é responsável pela qualidade do trabalho desenvolvido.

Neste sentido acreditamos que os elementos lúdicos e artísticos precisam ser compreendidos e utilizados pelo professor em sua práxis cotidiana. Toda atividade lúdica e artística é oportunidade de desenvolvimento, pois brincando e criando o indivíduo experimenta, descobre, inventa, exercita, confere suas habilidades, estimula sua curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Tais fatores proporcionam uma aprendizagem significativa, desenvolvendo diversas formas de linguagem, além do poder de concentração e atenção.





A avaliação é um instrumento na qual proporciona ao educando assimilar os conteúdos de forma que ocorra o seu crescimento pessoal e que os mesmos sejam significativos, nos permite obter os resultados referentes ao trabalho educativo realizado, pois a escola é responsável pela qualidade do trabalho desenvolvido.

De acordo com Luckesi (2003), a prática docente precisa ser ao mesmo tempo crítica e construtiva. Crítica na medida em que o educando se desenvolva no seu contexto social e construtiva em que o professor trabalhe com princípios científicos e metodológicos, que atinjam o principal objetivo que é o ensino-aprendizagem do educando. O sistema educativo e os professores precisam estar comprometidos para que isso ocorra. O professor é o principal mediador e precisa estar interessado na aprendizagem do educando tanto individual como coletivamente. Se a sociedade na qual vivemos não se preocupa, a instituição de ensino terá o compromisso de proporcionar um ensino de qualidade que efetive o desenvolvimento integral do mesmo.

Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação tem sua importância social e política crucial no fazer educativo. E essa importância está presente em todas as atitudes e estratégias avaliativas que adotamos. (KRAMER, 1994, p.95).

Avaliar é muito mais que fazer julgamentos e comparar dados, é importante, pois tem o papel de verificar o trabalho pedagógico realizado, direcionando as metas que se pretende alcançar. Essa importância social e política está em todas as atitudes tomadas em relação a avaliação.

Sabemos que a avaliação faz parte do contexto escolar, por isso o professor precisa registrar todas as ações realizadas e vividas por seus alunos. O registro é o acompanhamento diário da aprendizagem, pois sabemos que diante da diversidade dos alunos é preciso observá-los de forma individualizada, pois cada um tem suas experiências e responde de forma diferente a mesma atividade. Ao mesmo tempo o professor presta atenção em como está ocorrendo esse processo de ensino-aprendizagem coletando dados importantes para verificar o conhecimento construído e planejando, utilizando novas metodologias e instrumentos para que essa aprendizagem se efetive.

É preciso entender cada criança como única observando as diferenças entre as mesmas e para isso o registro é a forma adequada de perceber o desenvolvimento de cada aluno de forma individualizada. Os dados obtidos trazem uma reflexão da interpretação e manifestação





do aluno, podendo ser feita uma análise sobre sua evolução, comparando as atividades realizadas, estabelecendo relação entre as respostas dadas antes e depois das atividades.

Avaliar é necessário dentro do espaço escolar não há como fugir, pois através dos dados obtidos o professor pode redirecionar seu planejamento atendendo a real necessidade do educando, mas a finalidade do ato de avaliar deve ser a preocupação com a aprendizagem.

A avaliação fornece subsídios para propor alternativas que melhorem a aprendizagem. Não deve ser usada apenas para classificar os alunos fazendo comparações de quem sabe mais ou menos os conteúdos ou mesmo se já está respondendo de acordo com o que eu planejei, mas deve ser uma aliada do professor para verificar o que está errado, porque o aluno ainda não consegue resolver determinados problemas. A avaliação não deve ser usada para promover o aluno, mais sim para que ele adquira o conhecimento necessário para participar ativamente na sociedade.

A sociedade atual exige que o profissional reflita sobre o processo educativo, no qual desenvolva nos alunos competências e habilidades, para que os alunos possam compreender a realidade na qual estão inseridos. Para isso a avaliação deve ser vista como um instrumento para compreender o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo como ponto de partida a tomada de decisões para que ele possa avançar sua aprendizagem.

A melhor forma de avaliar é observar o aluno para fazer a mediação, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para promover a aprendizagem do educando. O papel do professor é de extrema importância, pois é ele que proporciona momentos e espaços para brincadeiras, utiliza materiais diversos para que a criança possa interagir com os objetos, cria várias possibilidades educativas adotando várias estratégias que auxiliam as crianças na hora de realizar suas atividades. (HOFFMANN, 2011).

O professor através dos resultados obtidos na avaliação pode analisar sua prática na sala de aula buscando novas formas didáticas e metodológicas de promover o processo de ensino-aprendizagem. É necessário utilizar vários instrumentos e técnicas diversas de avaliação e estas precisam ser definidas e estarem no planejamento, pois avaliar não é algo espontâneo as metas e as formas de avaliar precisam ser definidas. Os instrumentos precisam atender as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





A direção que procuramos manter ao longo do nosso estudo, considerada indispensável para uma análise do entendimento sobre a Arte e Ludicidade teve sempre como respaldo o referencial teórico, os documentos legais, leis, entrevistas, teses e outros estudos já realizados sobre o assunto que serviram de base à nossa pesquisa.

Acreditamos na possibilidade de estarmos colaborando com profissionais da educação, quando ao discutir a eficácia de utilizarmos a Arte e aspectos lúdicos, rejeitamos o fazer pelo fazer, visto que o desenvolvimento social e a profunda transformação pela qual passaram e passam todas as nações do mundo atingiram também o professor no seu fazer pedagógico. Na atualidade, o professor não atua mais como fonte de informação, é, antes, o catalisador do processo informativo.

Daí, a necessidade de se desenvolver novas abordagens curriculares com feições interdisciplinares com a finalidade de alcançar a interpretação da realidade a partir de uma nova concepção em que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos educadores. Isto porque, apesar da existência de embasamento teórico para a execução das ideias relacionadas com a interdisciplinaridade, os currículos atuais ainda ressentem de ajustamento lógico, que permita estabelecer laços mais estreitos entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar uma relação mais estreita com a vida sócio política dos estudantes, permitir que o professor revolucione a sua ação pedagógica e sinta ao mesmo tempo que a interdisciplinaridade é um caminho que facilita o conhecimento.

Enfim, parece certo concluirmos que assumir uma atitude interdisciplinar proporcionará um movimento em benefício do processo ensinar-aprender ressignificando a prática pedagógica. Considerando os problemas sociais, econômicos e ambientais que nos assolam, é essencial almejarmos um ensino, mais humano, que parta da integração e oriente melhor os educandos a se reconhecerem como agentes ativos e culturais ao usufruírem os conhecimentos intermediados pela escola, tornando-se um profissional e, principalmente, cidadão.

A Arte e Ludicidade são aspectos relevantes para todo Ser e precisam ser valorizados como aspectos que contribuem no desenvolvimento integral. Cabe ao professor integrá-las em sua prática pedagógica como ações que facilitam os processos de socialização, comunicação, expressão e construção e reelaboração de novos saberes. Neste sentido é necessário que selecione, dentro do conjunto do conhecimento humano acumulado, aqueles que precisam ser





apropriados pelos alunos, para que sejam capazes de apossar-se das inúmeras possibilidades humanas criadas ao longo da história e, ao mesmo tempo, selecionar os procedimentos adequados, garantindo essa aprendizagem.

Assim, os numerosos pontos de vista que, ao longo dos tempos, têm surgido acerca da formação de professores, valores e finalidades da educação refletem questões específicas das várias épocas sobre a função social da escola e o papel da arte na sociedade, aqui, em especial, tratando das perspectivas contemporâneas nas fronteiras do território da Arte e da Ludicidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília/MEC, 1998.

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

_____. BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN – Arte**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997, (Coleção Questões da Nossa Época - v. 3).

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas SP: Papyrus, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira; ROJAS, Jucimara Silva. **Cultura lúdica formativa na região do Pantanal de Aquidauana/MS e sua relação com o processo ensinar/aprender**. XV Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba: PUC/PR, 2013a.

_____. **Cultura lúdica formativa para diferentes etnias na região do Pantanal/Aquidauana/MS**. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Currículo: tempo, espaços e contexto. São Paulo: PUC/SP, 2013b.





FRIEDMANN, Adriana. **Aliança pela infância**: brincar. São Paulo, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IAVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia (Coord). **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 7. ed. São Paulo. Ática, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teóricos metodológicos. 14. ed.

NEGRINE, Airton; SANTOS Santa M. P. dos (Org.). **A Ludicidade Como Ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.

_____. **O Ensino de Arte: contribuições para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco- UCDB/MS, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.





ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE AQUIDAUANA-MS: RELATOS DE UMA PESQUISA DE CAMPO

Damare de Matos Caetano
Helen Paola Vieira Bueno

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a Qualidade de Vida (QV) e a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de professores do ensino fundamental no município de Aquidauana-MS. Para alcançar este objetivo foram realizadas pesquisas bibliográficas, leituras de artigos científicos, de capítulos de livros e uma pesquisa de campo utilizando o método de entrevistas de fonte escrita. Foi aplicado um questionário em 8 professoras do ensino fundamental do município de Aquidauana-MS, a pesquisa contou com vinte e seis questões objetivas sobre dados sociodemográficos, percepções sobre seu trabalho e sua qualidade de vida no trabalho. O presente trabalho apresenta discussões e reflexões sobre a qualidade de vida no trabalho docente e apontou que a maioria dos professores tem alta motivação para trabalhar, muito orgulho da profissão, pensam em mudar de profissão e caracterizam como ruim sua remuneração sendo que precisam de outras fontes de renda para se sustentar, relatam sentir dores ou desconforto para trabalhar. Uma atenção maior do poder público precisa ser dispensada a saúde mental e física desses docentes.

Palavras-chaves: Qualidade de Vida; Qualidade de Vida no Trabalho; Docência; Educação.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the Quality of Life (QOL) and Quality of Life at Work (QWL) of elementary school teachers in Aquidauana-MS. To achieve this goal, bibliographical research, reading of scientific articles, book chapters and field research using the method of written source interviews were carried out. A questionnaire was applied to 8 elementary school teachers in Aquidauana-MS. The research had twenty-six objective questions about sociodemographic data, perceptions about their work and their quality of life at work. This paper presents discussions and reflections on the quality of life in teaching work and pointed out that most teachers are highly motivated to work, very proud of their profession, think about changing their profession and characterize their remuneration as poor and need other sources of income to support themselves, report feeling pain or discomfort to work. Greater attention from public authorities needs to be given to the mental and physical health of these teachers.

Keywords: Quality of life; Quality of life at work; Teaching; Education

1 INTRODUÇÃO





Este trabalho busca analisar a Qualidade de Vida no Trabalho de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo um comparativo entre professores que estão há mais tempo na carreira dos que estão ingressando atualmente. O objetivo geral dessa pesquisa é estudar a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos Professores e como objetivos específicos compreender conceitos como “Qualidade de Vida”, “Qualidade de Vida no Trabalho” e “Qualidade de Vida no Trabalho de Professores”. Investiga o cotidiano de trabalho do professor do ensino fundamental e as relações desse trabalho com a saúde mental dos professores, procura saber os prós e os contras da profissão, o que afeta estes professores diretamente e se estão satisfeitos e realizados com a profissão escolhida.

Para a realização deste trabalho foram feitas pesquisas bibliográficas e leituras de artigos científicos sobre o tema, também foi realizada uma análise desses materiais e produção de fichamento sobre o que os autores traziam de importante para contribuir com a pesquisa.

Após as leituras e fichamentos, foram realizadas entrevistas com oito professores do ensino fundamental da rede pública de ensino de Aquidauana/MS. Nessas entrevistas foi possível fazer perguntas sobre aspectos sociodemográficos, o dia a dia da escola e a percepção desses professores sobre a atividade docente, além de aspectos da qualidade de vida no trabalho.

Após essas entrevistas foram realizadas as análises e discussão sobre os dados levantados. Esta pesquisa é de suma importância para todos os envolvidos com o universo da educação e sociedade pois reflete a percepção desses docentes sobre a qualidade de vida no trabalho.

2 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A Qualidade de Vida (QV) é considerada como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações e mesmo como uma questão ética que deve, primordialmente, ser analisada a partir da percepção individual de cada um (WHOQOL, 1994; SANTIN, 2002 e GILL; FEISNTEIN, 1994).

De acordo com Minayo et al. (2000, p.10),

qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange





muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define que a QV engloba cinco dimensões: saúde física, saúde psicológica, nível de dependência, relações sociais e meio ambiente (Goulart; Sampaio, 2004).

Alguns autores entendem a qualidade de vida pela maneira como as pessoas vivem, sentem e compreendem seu cotidiano, envolvendo, portanto, saúde, educação, transporte, moradia, trabalho e participação nas decisões que lhes dizem respeito (GONÇALVES e VILARTA, 2004).

Já a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) está relacionada aos ambientes de trabalho e parte do princípio de que o comprometimento e a motivação do trabalhador ocorre de maneira mais natural em ambientes em que eles tenham a liberdade de interagir com as decisões da organização e participar de atividades propostas que transmitam prazer e satisfação (RIBEIRO; SANTANA, 2015).

Para Chiavenato (2010) a QVT é um constructo complexo que envolve uma constelação de fatores, como: satisfação com o trabalho executado, as possibilidades de futuro na organização, o reconhecimento pelos resultados alcançados, o salário percebido, os benefícios auferidos, o relacionamento humano dentro da equipe e da organização, o ambiente psicológico e físico de trabalho, a liberdade de atuar e responsabilidade de tomar decisões e a possibilidade de estar engajado e de participar ativamente na organização.

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) começou a ser pesquisada no século XX e só ocorreu por meio de manifestações dos trabalhadores sobre o ambiente de trabalho, a partir de então, diversos estudiosos resolveram pesquisar sobre essa temática. Um dos objetivos da QVT é que o trabalhador realize sua atividade e se sinta realizado, a qualidade de vida contém uma gama de conceitos que quando unidos torna o desempenho satisfatório ou não resultando assim no resultado do trabalho.

Essa denominação surgiu na Inglaterra na década de 1950, segundo Rodrigues (2016), a partir dessa década encontraram-se registros das primeiras teorias associadas a produtividade, a satisfação, ao bem-estar e ao bom desenvolvimento do trabalhador. A Qualidade de Vida no Trabalho hoje é uma tema muito discutido na sociedade, no mundo do trabalho, na saúde e nas organizações.

De acordo com França (1997) a “construção da qualidade de vida no trabalho ocorre a partir do momento em que se olha a empresa e as pessoas como um todo”, no caso da





educação olhar o professor como um todo e não só como um mero funcionário, deve-se olhar como está sendo o comportamento desse professor pois é através disso que irá dizer se ele está satisfeito ou não.

Both et al. (2006) em pesquisa sobre qualidade de vida de professores, apontam um “escassez e superficialidade de estudos nesta temática”. O trabalho docente por muitas vezes não é visto com a importância que tem, para a maioria da sociedade é apenas mais uma profissão e a precariedade que muitas vezes se encontram nas escolas os acabam desmotivando de seguir em frente como professor.

Cury Junior (2012), diz que “o trabalho do professor não deve vincular-se apenas a sala de aula; os professores necessitam ampliar suas atividades para além de um ambiente restrito.” Vivemos em uma sociedade onde ocorrem mudanças constantemente, e o professor tem que estar disposto a enfrentar estas mudanças dentro e fora de sala de aula, ele tem que saber acompanhar a sociedade e por muitas vezes estas mudanças acabam desestabilizando o professor por não conseguir acompanhar esta evolução.

O tema Qualidade de Vida no Trabalho muitas vezes nos traz a representação de uma boa relação entre patrão e empregado, sendo impulsionada por uma boa convivência que seja bom para os dois. Isto pode ser evidenciado nos trabalhos de Chiavenato (2009, p.352)

A QVT evolve além de aspectos intrínsecos, os aspectos extrínsecos e contextuais do cargo, tais como: satisfação com o trabalho executado possibilidades de futuro na organização reconhecimento pelos resultados alcançados, salário recebido, benefícios auferidos, relacionamento humano na equipe e na organização, ambiente psicológico e físico de trabalho, liberdade de atuar e responsabilidade de tomar decisões e possibilidade de estar engajado e de participar ativamente (CHIAVENATO, 2009, P.352).

A QVT nada mais é que a busca de condições de trabalho que se concilia com os interesses pessoais do trabalhador consigo mesmo e com a empresa a qual presta seu serviço, se essas duas vertentes não andarem juntas a QVT fica cada vez mais difícil de ser satisfatória, o local de trabalho acaba influenciando o trabalhador, se o local de serviço for bom e agradável terá um bom resultado caso o contrário o resultado será negativo.

A qualidade de vida no trabalho tem sido um tema com abrangência significativa para a classe trabalhista e discutido por diversas áreas de pesquisas, porém, a QVT dos professores, em especial, os que atuam principalmente na educação básica, tem sido pouco investigada e Both et al. (2006) comentam há uma “escassez e superficialidades de estudos nesta temática”.





Segundo Cabral Júnior (2013, p.12), tais desafios acabam por configurar impasses que dificultam a “melhoria da qualidade de vida no trabalho, como a falta de cultura e de interesse dos que se encontram na administração educação pública”.

Conforme Souza (2007), a qualidade de ensino passou a ser avaliada de acordo com a lógica capitalista, ou seja, pelo alto índice de produtividade. Infelizmente a educação não é mais vista como prioridade na sociedade, quanto menos gastos tiver com a mesma para o sistema melhor será. E assim começa a problemática da QVT dos professores, salas super lotadas, falta de material didático, o não reconhecimento da direção colegiada, metas a cumprir em pouco prazo, pressão física e psicológica e emocional e salário que na maioria dos casos não satisfaz o docente por tantos a fazeres.

A escassez crônica de recursos materiais exige que o profissional se envolva numa articulação permanente com a comunidade em busca de apoio financeiro. Não raro, cabe ao professor também zelar pelo patrimônio da escola, recreios e locais de refeições. Tudo isso se reflete em um aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (CKZEKSTER, 2007, P.10).

Várias são as reclamações dos professores sobre sua qualidade de vida no trabalho, dentre as principais estão a questão salarial, a indisciplina dos alunos, a falta de recursos materiais, falta de autonomia, dentre outros. Porém para muitos a QVT não se baseia somente no valor do salário, mas em todos os aspectos que envolvem o ambiente de trabalho.

Quanto aos fatores que podem influenciar a QVT destacam-se: valorização do trabalho desempenhado, feedback dos superiores, autonomia na tomada de decisões, igualdade de oportunidades, compensação justa e adequada pelo trabalho desenvolvido, integração social no ambiente de trabalho e relação entre trabalho e espaço total de vida (CAVASSANI; CAVASSANI; BIAZIN, 2006).

Segundo Bueno e Guimarães (2015) há uma responsabilidade atribuída ao papel do professor quando ele é apresentado como figura central e fundamental do processo de conhecimento da sociedade, nesta situação o professor deixa de ser aquele que somente ensina para ser também o gestor e responsável pela construção de conhecimento da sociedade. Isso gera mais expectativas e trabalho em relação a figura do docente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, optou-se por um estudo bibliográfico e pesquisa de campo utilizando o método de entrevistas de fonte escrita. A pesquisa bibliográfica utiliza





Chiavenato (2009), Cury Junior (2012), França (1997), Rodrigues (2016) e Souza (2007), Bueno e Guimarães (2015) dentre outros. Utilizou-se também o sistema informativo de busca nas seguintes bases de dados SCIELO e CAPES.

No primeiro momento foi realizado a escolha do tema e a partir disso iniciou-se uma busca bibliográfica sobre as palavras chaves “qualidade de vida”, “qualidade de vida no trabalho”, “docência” e “educação”. Através das pesquisas e leituras realizou-se então um fichamento com as principais ideias dos autores e as escritas e reflexões sobre a qualidade do trabalho docente.

A pesquisa realizada teve a participação de oito professoras sendo, quatro recém-formadas e quatro que já estão há mais tempo na profissão docente. Todas trabalham no ensino fundamental em escolas públicas do município de Aquidauana-MS. A pesquisa contou com vinte e seis questões objetivas sobre dados sociodemográficos, percepções sobre seu trabalho e sua qualidade de vida no trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na questão “1) Em que medida você avalia sua motivação para trabalhar?” a maioria das professoras (50%) respondeu que possui “Alta” motivação para trabalhar. Segundo Martinelli (2014) “a motivação é vista como um componente energético do funcionamento individual e que atua na direção, persistência e busca da finalidade, considerados aspectos da ativação e intenção.”

Na questão “2) Quanto você consegue se concentrar no seu trabalho?” a maioria (62,5%) respondeu “Muito”, apesar da maioria das pesquisas com professores apontar como graves os resultados ligados a concentração. Mendes e Ferreira (2007) realizaram pesquisa com professores e a pesquisa apontou que a maioria dos indicadores do impacto da atividade docente foi avaliada entre críticos a graves. A organização do trabalho causa mais sofrimento para os docentes do que as relações socioprofissionais. O custo humano no trabalho mais grave se refere ao cognitivo, como ter concentração mental, desafios intelectuais e ser obrigado a lidar com imprevistos. Com relação às vivências de prazer e sofrimento no trabalho, constatou-se avaliação crítica em praticamente todos os indicadores, com destaque para um ligeiro esgotamento profissional.

Na questão “4) Como você avalia a sua carga horária de trabalho diário?” a maioria das professoras (62,5%) respondeu como média. Segundo Dworak e Camargo (2017) em todas as profissões é possível diagnosticar cargas laborais excessivas no ambiente de trabalho,





envolvendo cobranças de metas e resultados, trabalhos impecáveis e de forma sistemática, por exemplo. No entanto, a profissão docente é uma das mais atingidas por esses fatores de sobrecarga laboral, não apenas pela cobrança de resultados, mas por diversos fatores os quais envolvem a baixa remuneração, constância de adaptação de diversas realidades etc.

As questões 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 14 da presente pesquisa perguntam sobre autonomia, cooperação entre níveis hierárquicos, igualdade de tratamento, liberdade para criar coisas novas, espírito de camaradagem, liberdade de expressão e respeito no ambiente de trabalho. As respostas para essas questões, no público pesquisado, apresenta “Médio”, “Boa” e “Muito” como a maioria das respostas, demonstrando que nesses quesitos os professores, no momento da pesquisa não apresentavam algum problema maior.

Para Martins (2010) em nosso conceito trabalhamos com a ideia de que autonomia possibilita a escola o poder para organizar seu trabalho de forma mais eficiente e mais democrática. Se transpusermos esse pensamento para o trabalho docente, poderemos, então, compreender a autonomia como liberdade e poder do professor para organizar seu trabalho de forma mais adequada a sua realidade para que, assim, se consigam os melhores resultados.

As questões 10, 11 e 12, questionam sobre sentimento de realização do trabalho e orgulho da profissão e da instituição em que trabalha. A maioria apontou como “Alta” e “Muito Alta”, somando (75%) o orgulho pela profissão. Tardif e Lessard (2007) afirmam que o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola. A questão 13 pergunta se o professor está satisfeito com os treinamentos dados pela organização e metade dos entrevistados (50%) respondeu que sim. Importante ressaltar que o desafio de ensinar, acompanhar e avaliar na escola solicita um trabalho docente consciente, que possa contribuir cada vez mais com a construção de uma sociedade justa.

Nesse contexto, é necessário um professor comprometido em fazer leituras da realidade, organizando situações de ensino em que as interações com o conhecimento proporcionem a transformação da informação do senso comum em uma abordagem científica. Para isso, o professor não poderá limitar-se a simples transmissão de conteúdo; faz-se necessária uma formação continuada que considere a ação docente em sua amplitude e complexidade e de maneira concreta e continua (TOZETTO, 2017).

Na presente pesquisa, a maioria dos professores pensou em mudar de profissão (50%). Para Machado (2017) ao abordar sobre a escolha profissional, é importante levar em consideração o contexto histórico, social, cultural, econômico da sociedade, que se encontra





em constante transformação e incide na vida dos sujeitos e na relação destes com o mundo do trabalho. Na atual conjuntura, as opções de escolha profissional se ampliaram e verifica-se que a docência tem sido desprestigiada, tanto pelas condições de trabalho, como pelos baixos salários, pela pouca valorização social, pela falta de incentivo da família, entre outras. É preocupante a diminuição pela procura da carreira docente, principalmente na educação básica como tem sido divulgado na mídia, pois o desenvolvimento de uma sociedade pressupõe a qualidade na educação. Portanto, independente do que motivou a escolha profissional do professor, a permanência, o tornar-se professor, pressupõe seu compromisso com as crianças, ciente de sua responsabilidade, mesmo com as condições adversas que a carreira docente enfrenta.

As questões 16, 17 e 18 do questionário, questionam sobre remuneração. A maioria dos professores entrevistados (62,5%) caracteriza que a escola em que trabalha na maioria das vezes possibilita a construção de uma carreira com avanços salariais (questão 16), a maioria (37,5%) apontou como “Ruim” sua remuneração (questão 17) e maioria responde que precisa de outras fontes de dinheiro para se sustentar (62,5%). O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Neste sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da remuneração estão presentes fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura (Gatti et al.,2010); valorização social do professor num contexto de precarização e flexibilização do trabalho docente em decorrência das reformas educacionais recentes (Oliveira, 2004); financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação e é, portanto, um item chave para as projeções de investimentos no setor (CAMARGO, et al., MINHOTO, 2009).

A questão 19 pergunta se o professor se sente cansado depois de um dia de trabalho, a maioria respondeu “Mais ou Menos” (37,5%) e “Extremamente” (37,5%). Considerando ainda que a carga do trabalho é normalmente separada em física e mental e que esta última encabeça uma série de fenômenos de ordem neurofisiológica e psicofisiológica, que são, dentre outros, variáveis psicossensoriais, perceptivas e até mesmo fenômenos de ordem sociológica, como variáveis de comportamento, de caráter e motivacionais (DEJOURS, 1994), o aumento desta carga psíquica em sala de aula torna o trabalho cansativo, uma vez





que se um trabalho permite o aumento desta carga ele é considerado fatigante (DEJOURS, 1994).

Como a pesquisa foi realizada na cidade de Aquidauana, estado de MS, uma cidade pequena com média de 45 mil habitantes, não há muitos problemas de logística para deslocamento para o trabalho, apesar da cidade possuir muitas escolas rurais, pantaneiras, ribeirinhas e nas aldeias, mas não era o caso desses professores participantes, portanto a maioria revelou não possuir dificuldades geográficas (questão 20) de deslocamento para ir trabalhar, como acontece em grandes centros urbanos.

As questões 21, 22, 23, 24 e 25 são perguntas relacionadas a saúde física e mental como, dores, uso de medicamentos ou sentimentos negativos ao realizar seu trabalho. Na presente pesquisa, sobre “ficar doente para o trabalho” a maioria dos professores respondeu “Às vezes” (37,5%), a metade não usa medicamentos (50%), a maioria não sente dores (37,5%), a maioria se preocupa pouco com dores ou desconforto para trabalhar (37,5%) e a maioria revela “Muito Pouco” (37,5%) e “Mais ou Menos” (37,5%) algum sentimento de tristeza ou angústia.

Em uma pesquisa realizada com professores de João Pessoa na Paraíba em 2006, os autores perceberam que as professoras pesquisadas desenvolveram estratégias para suas atividades no trabalho, elas buscaram, na verdade, formas para transformar o sofrimento, canalizando-o para uma vivência de prazer no trabalho. Percebe-se, portanto, que algumas professoras, mesmo trabalhando em condições adversas, expressam o desejo de um comprometimento profissional, em exercer sua atividade guiadas pelo interesse e prazer, o que lhes permite dar um maior sentido e identificação com sua prática educativa (MARIANO; MUNIZ, 2006).

Na questão “26) O quanto você está satisfeito com a sua qualidade de vida no trabalho?”, é possível afirmar que os professores da educação básica estão expostos à condições de trabalho vulneráveis, à rotina de trabalho excessiva, ao desgaste físico, mental, profissional e emocional que acarretam à categoria doenças psicológicas. A qualidade de vida no trabalho associada aos professores traz a necessidade de uma verificação de como esses profissionais percebem a satisfação no seu ambiente de trabalho, bem-estar profissional e pessoal, saúde e estilo de vida (RÊGO; OLIVEIRA, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS





O presente estudo teve como objetivo discutir e compreender a QV e a QVT do docente de professores do ensino fundamental da rede pública de ensino. As condições por muitas vezes precárias o excesso de trabalho e a incessante cobrança de resultados por muitas vezes são os principais fatores para desmotivar a continuar na profissão.

Pelas análises de outros trabalhos é nítido que não há um número significativo de pesquisas nessa área a poucos pesquisadores interessados na QVT do docente o que nos leva a pensar em outras pesquisa que devem ser realizadas.

Este estudo foi de suma importância pois através dele pode-se obter conhecimento, aprendizagem e muita informação sobre o assuntos, e através dele podemos entender a vida de professor.

6 REFERÊNCIAS

BOTH, J. et al. Qualidade de vida no trabalho percebida por professores de Educação Física. Rev. Bras. Cineantropom. **Desempenho Hum.**, v. 8, n. 2, p. 45-52, 2006.

BUENO, H. P. V.; GUIMARÃES, L. A. M. Estresse ocupacional, síndrome de *burnout* e *hardiness* em professores de colégio militar. In: GUIMARÃES, L. A. M.; CAMARGO, D. A.; SILVA, M. C. M. V. **Temas e Pesquisas em saúde mental e trabalho**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CAMARGO, R. B. et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel de recursos humanos nas organizações**. 4. Ed. Barueri SP: Manole, 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009

CAVASSANI, A. P.; CAVASSANI, E. B.; BIAZIN, C. C. **Qualidade de vida no trabalho: fatores que influenciam as organizações**. In: 13º SIMPEP; 2006; Baurú; 2006

CURY JUNIOR, C. H. Qualidade de vida no trabalho e subjetividades docentes. **Revista Evidencia**, v. 6, n. 6, p. 89-110, 2012.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo, Atlas, 1994

DWORAK, A. P.; CAMARGO, B. C. **Mal-estar docente: um olhar dos professores**. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. EDUCERE. 2017





FRANÇA, A. C. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileira. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 79-83

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Cívita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GILL, T.M.; FEINSTEIN, A.R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. **Journal of the American Medical Association**, Chicago, v.272, n.8, p.619-26, 1994.

GONÇALVES, Aguinaldo; VILARTA, Roberto Qualidade de vida: identidades e indicadores. In: GONÇALVES, Aguinaldo e VILARTA, Roberto (orgs.). **Qualidade de vida e atividade física: explorando teorias e práticas**. Barueri: Manole, 2004, p.03-25.

MACHADO, I. M. C. **Professores e sua escolha pela docência**. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. EDUCERE. 2017

MARIANO, M. DO S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estud. pesqui. psicol.** v.6 n.1 Rio de Janeiro jun. 2006

MARTINELLI, S. de C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014.

MARTINS, E. B. de A. Formação de professores e autonomia docente: algumas reflexões. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery** <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia - N. 9, JUL/DEZ 2010

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário de trabalho e riscos de adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In: MENDES, A. M. (Org). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 5, n.1, 2000, p. 7-18.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RÊGO, A. D. do; OLIVEIRA, A. L. Qualidade de vida no trabalho de professores da educação básica: revisão integrativa. **InterEspaço** Grajaú/MA v. 3, n. 11 p. 375-388 dez. 2017

RIBEIRO, L. A.; SANTANA, L. C. de. Qualidade de vida no trabalho: fator decisivo para o sucesso organizacional. **Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu**. Jun. 2015, Vol 02, nº 02, p. 75-96 , ISSN 2258-1166 75

RODRIGUES, M. V. C. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. 15. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, Rj: vozes, 2016

SANTIN, S. Cultura corporal e qualidade de vida. **Kinesis**, Santa Maria, v.27, p.116-86, 2002





- SOUZA, Daniela Laveli de. **Professor trabalho e adoecimento: políticas educacionais, gestão do trabalho e saúde.** Monografia de Graduação. São Carlos, SP, 2007.
- TOZETTO, S. S. **Docência e formação continuada.** Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. EDUCERE. 2017
- WHOQOL Group. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). In: ORLEY, J.; KUYKEN, W. (Eds.). **Quality of life assessment: international perspectives.** Heidelberg: Springer, 1994. p.41-60.

