ALTUS CIÊNCIA

REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

FCJP Faculdade Cidade de João Pinheiro

ISSN: 2318-4817 v.5 n.5 jan a dez 2017

ALTUS CIÊNCIA

Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP

ISSN 2318-4817

Estrutura Organizacional

Direção Geral:

Dr. Paulo Cesar de Sousa

Instituição de Ensino

Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP

Diretorias

Direção de Projetos: Dr. Sandro Pereira de Carvalho

Direção Jurídica: Dr. Cláudio Márcio Pessoa Giansanti

Coordenação Adminsitrativa: Porfa. Ms. Daniela Cristina Silva Borges

Direção de Clínicas: Paulo César Segundo de Sousa

Coordenação do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica: Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves

ALTUS CIÊNCIA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP

ISSN 2318-4817

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

ALTUS CIÊNCIA - ISSN 2318-4817
Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP

EDITORA RESPONSÁVEL
Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves

CONSELHO EDITORIAL:
Profa. Alexandra Maria Pereira –FCJP/USP
Profa. Dra. Alice Fátima Martins-UFG
Profa. Dra. Anna Christina de Almeida- UFMG
Profa. Dra. Antónia Fialho Cnde- Universidade de Évora (EU)- Portugal
Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa- UCB
Prof. Dr. César Francisco de Moura Couto- IFTM
Profa. Dra. Cláudia Matos Pereira- Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, FBAUL - Portugal
Porfa. Ms. Daniela Cristina Silva Borges- FCJP
Porfa. Ms. Giselda Shirley da Silva – FCJP
Profa. Dra. Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral- UNIG
Profa. Dra. Jaqueline Santos Barradas-ESG
Profa. Dra. Jeane Medeiros Silva –UFRN
Prof. Dr. João Brigola- Universidade de Évora (EU)- Portugal
Prof. Dr. José Alberto Carvalho dos Santos Claro – UNIFESP
Profa. Dra. Karla Denise Martins- Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Prof. Dr. Leonardo Valandro Zanetti- UFES
Profa. Dra. Letícia Costa Rodrigues Vianna - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN
Prof. Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília – UCB
Profa. Dra. Magda Fonseca Queiroz Mota- Universidade de Salamanca- Espanha
Prof. Dr. Marcelo Marques Araújo- UFU
Prof. Dr. Marcelo Santiago Berriel- UFRRJ
Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves FCJP/UCB
Prof. Dra. Marilena Aparecida de Souza Rosalen- UNIFESP
Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli-UFES
Prof. Dr.Manoel Ramírez Sánchez – Universidade de Las Palmas de Gran Canaria -España
Profa. Dra. Priscilla Cardoso Rodrigues- UFRR
Profa. Dra. Olga Magalhães- Universidade de Évora (EU)- Portugal
Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro- Universidade Estadual de Goías - UEG
Prof. Dr. Rafael Reis Ferreira- UFRR
Profa. Ms. Rosa Jussara Bonfim Silva- UCB
Profa. Dra. Rossella Del Prete - Università degli Studi del Sannio- Benevento -Italia
Prof. Dr. Samuel de Jesus Duarte- IFTM
Profa. Dra. Silvia Salardi- Università degli Studi di Milano-Bicocca- Milão –Itália

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Ms. Vandeir José da Silva -FCJP
Profa. Dra.Vera Lúcia Caixeta - UFT

CAPA:
Marcelo Araújo

Correspondências e artigos para a publicação deverão ser encaminhados a

ALTUS CIÊNCIA

Av. Zico Dornelas, 380 - Santa Cruz II - CEP 38770-000 - João Pinheiro/MG - Fone: (38) 3561-3900

E-mail: altusciencia.fcjp@gmail.com

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na fonte: Biblioteca central da Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP

H918
ALTUS CIÊNCIA -Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade Cidade de João Pinheiro - FCJP, ano 5. n 5. v.1. Jan a Dez.2017
512 p.
Periodicidade: Anual- **ISSN 2318-4817**
1. Ciências da Saúde 2.Ciências Sociais
CDU: 3+ 61

1.Ciências da Saúde 2.Ciências Sociais

ISSN 2318-4817

SUMÁRIO

EDITORIAL 11

CADERNO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE 17

RELAÇÃO DO HPV COM O TECIDO EPITELIAL GENITAL FEMININO, NO DESENVOLVIMENTO DA NEOPLASIA INTRAEPITELIAL CERVICAL DE BAIXO OU ALTO GRAU 18

Mirian Cristina da Fonseca 18

Fernando Fachinelli Rodrigues 18

DETECÇÃO DE ENTEROPARASITOS EM HORTALIÇAS DISTRIBUÍDAS EM ESCOLAS E CRECHES MUNICIPAIS DE PATOS DE MINAS/MG – BRASIL 38

Juliano Juscelino Silva 38

Sandra Regina Afonso Cardoso 38

MANOBRAS DE HIGIENE BRÔNQUICA EM RECEN-NASCIDOS PRÉ-TERMOS: Benefícios e Riscos 48

Wemerson Pereira dos Santos 48

Carla Cristina Ferreira de Andrade 48

Fernando Leonardo Diniz Souza 48

Michelle Dayanne Souza 48

O PEDREIRO, OS DORT's E A MEDICINA DO TRABALHO: revisão de literatura 63

Rubens Theodoro Lima Soares de Araújo e Meira 63

CADERNO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 76

ESTRATÉGIAS DE MARKETING NO LABORATÓRIO CLÍNICO: um estudo de caso em Joao Pinheiro-MG 77

Helenita Gonçalves Souto 77

Unilson Gomes Soares 77

GESTÃO FINANCEIRA: Um estudo de caso o capital de giro dentro da 102 Empresa Mendonça Tratores 102

Marlon da Costa Mendonça 102

Renata Suzelli Souza Gonçalves 102

Bráulio Emilio Maciel Faria 102

UMA REFLEXÃO SOBRE A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA A PARTIR DE "O MERCADOR DE VENEZA" 131

Margareth Vetis Zaganelli 131
Matheus Belei Silva de Lorenci 131
Sara Rodrigues Pereira 131

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM UM CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL DE JOÃO PINHEIRO-MG 145

Maria da Conceição Ferreira 145
Thaciane Beltrão da Silva 145

O PAPEL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA PREVENÇÃO AS PRINCIPAIS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS 168

Érica de Lima Rodrigues 168
Dayse Cristina Silveira Costa 168

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma ferramenta de apoio para a produção textual? 182

Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues 182

UMA ANÁLISE DA FRAGILIDADE GRAMATICAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS: A QUESTÃO DO SUJEITO 193

Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues 193

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: representações de docentes do curso de Pedagogia de uma cidade do noroeste de Minas 206

Gleiciele Ferreira de Oliveira 206
Giselda Shirley da Silva 206
Maria Rita Ferreira Dias de Souza 206

DESPERTANDO O IMAGINÁRIO E A CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADE NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 227

Maria de Lourdes de A. Ferreira 227
Sônia Maria de Queiroz Silva 227

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PINHEIRO 242

Simoni Batista da Silva Mota 242
Rosângela Soares Braga Indelécio 242

OS DESAFIOS PARA SE ENSINAR MATEMÁTICA NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO 256

Maria Célia do Prado Gonzaga 256

Marilda de Souza Almeida 256

OS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA 276

Gisele Gonçalves Bessa 276

Roseline Martins Sabião 276

A IMPORTÂNCIA DO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: reflexões sobre a visão de docentes da rede municipal de ensino de João Pinheiro 294

Helaine Gonçalves de Menezes 294

Marilda de Souza Almeida 294

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO (TICs) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um desafio para o professor universitário do século XXI 315

Karenyne Thácylla de Paiva Oliveira 315

Maiara Melo Alves 315

O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO SÉCULO XXI: representações de docentes e discentes do curso de Administração de uma faculdade no noroeste de Minas 331

Edna Maria de Souza 331

Maria Célia da Silva Gonçalves 331

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida 331

SÍNDROME DE BURNOUT NOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I 348

Flaviane Maria de Jesus Machado 348

Mircia Adriana de Oliveira Melo ..... **Erro! Indicador não definido.**

O PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN 368

Tatiele Vaz Gomes Pereira 368

Eliana da C. M. Vinha 368

LEVANTAMENTO DE FLORA, AVIFAUNA E CONSIDERAÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL ACERCA DA PRESERVAÇÃO DE UM FRAGMENTO DE CERRADO LOCALIZADO NO DISTRITO DE CLARO DE MINAS - MG 381

Henrique Mendes da Silva 381
Daniela Cristina Silva Borges 381
Saulo Gonçalves Pereira 381

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE: a atuação do professor enquanto agente formador 405

Marta Nunes 405
Roseline Martins Sabião 405
Saulo Gonçalves Pereira 405

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL 421

Edilaine Pereira Passos 421
Eliana da C. M. Vinha 421

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE MATEMÁTICA: práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio 440

Júlio César Rodrigues da Silva 440
Maiara Melo Alves 440

O PLANO DE MOBILIDADE URBANO SUSTENTÁVEL APLICÁVEL EM CIDADES DE PEQUENO PORTE 461

Maria Cecília de Sousa 461
Thaís Pereira 461
William Rodrigues Ferreira 461

A EDUCAÇÃO POTIGUAR ENTRE 1830 E 1930: registros da inserção e consolidação da Geografia no ambiente escolar 479

Ravena Valcácer de Medeiros 479
Jeane Medeiros Silva 479

ASPECTOS DA AQUITETURA E DA ARTE EM TEMPLOS RELIGIOSOS NO BRASIL COLÔNIA 497

Vandeir José da Silva 497
Giselda Shirley da Silva 497

CADERNO DE RESENHAS 504

ATMOSFERA ROMANA NAS ESCOLAS OLIGÁRQUICAS BRASILEIRAS DURANTE O PERÍODO DE 1859 ATÉ 1919 505

Caroline da Costa Morais 505

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO 511

EDITORIAL

Reafirmando o caráter multidisciplinar da Revista **ALTUS CIÊNCIAS**, este quinto volume encontra-se dividido em três cadernos temáticos: **Ciências da Saúde, Ciências Sociais** e **Resenhas**. O Caderno de **Ciências da Saúde** composto por 4 artigos encontra-se assim constituído:

Os pesquisadores **Mirian Cristina da Fonseca e Fernando Fachinelli Rodrigues** apresentam um estudo que analisa a relação do Papilomavírus humano (HPV) com o tecido epitelial genital feminino no desenvolvimento da neoplasia intraepitelial cervical (NIC) de baixo ou alto grau.

Demonstrar que é de fundamental importância o conhecimento das condições higiênico-sanitárias dos alimentos distribuídos às crianças, considerando que é nesta fase que surgem os principais agravos relacionados às condições higiênico-sanitárias, foi o objetivo de **Juliano Juscelino Silva e Sandra Regina Afonso Cardoso.**

O grupo de pesquisadores **Wemerson Pereira dos Santos, Carla Cristina Ferreira de Andrade, Fernando Leonardo Diniz Souza e Michelle Dayanne Souza** objetivaram demonstrar que a fisioterapia respiratória tem um papel fundamental para os recém-nascidos prematuros, diminui doenças respiratórias e o sofrimento das crianças. Eles procuraram evidenciar que, segundo o Ministério da Saúde, a fisioterapia respiratória pode também promover a diminuição do gasto hospitalar. Assim, a partir do sucesso nas prevenções e reabilitações das complicações respiratórias, o fisioterapeuta tornou-se membro em destaque na equipe multiprofissional.

Rubens Theodoro Lima Soares de Araújo e Meira teve como objetivo analisar a função do pedreiro e investigar as principais doenças oesteomusculares relacionadas ao trabalho sob o olhar da medicina do trabalho. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, utilizando os métodos qualitativos e exploratórios, não experimental. Apesar de ser difícil precisar as estratégias de promoção à saúde do pedreiro, conclui-se que medidas preventivas se fazem necessário para garantir a integridade física, emocional e social desse trabalhador.

O Caderno de Ciências Sociais está constituído por artigos agrupados em seções de acordo com as suas ciências.

A primeira seção desse caderno é composta por 2 artigos da **Administraçã**o. O primeiro foi escrito por **Helenita Gonçalves Souto e Unilson Gomes Soares** que

estabeleceram como objeto de estudo um laboratório de análises clínicas. Tendo como base o ano de 2016, fundamentam-se nas estratégias de *marketing* utilizada pela organização.

Marlon da Costa Mendonça, Renata Suzelli Souza Gonçalves e Bráulio Emilio Maciel Faria tiveram por objetivo geral a gestão financeira, visando a necessidade de capital de giro dentro da empresa Mendonça Tratores. Buscaram, ainda, identificar os erros para uma possível retratação da mesma. Para isso, foi realizado um estudo de caso com a finalidade de contextualizar uma análise econômica financeira.

A segunda seção desse caderno é constituída por um artigo do **Direito** escrito por **Margareth Vetis Zaganelli, Matheus Belei Silva de Lorenci e Sara Rodrigues Pereira** que apresentam uma reflexão sobre o princípio da dignidade da pessoa humana e seu conflito com a autonomia da vontade e a liberdade contratual a partir da obra "O Mercador de Veneza" de William Shakespeare.

A terceira seção foi elaborada por artigos da **Educação** e está assim constituída:

O primeiro artigo é de autoria de **Maria da Conceição Ferreira e Thaciane Beltrão da Silva** e tem como objeto de pesquisa a Literatura Infantil como recurso para o desenvolvimento da oralidade. O objetivo das autoras foi investigar as contribuições e benefícios que a leitura traz para o desenvolvimento da linguagem oral da criança.

O segundo artigo dessa seção foi escrito por **Érica de Lima Rodrigues e Dayse Cristina Silveira Costa** apresentam que segundo o Conteúdo Básico Comum – CBC – o tema Corpo Humano é de responsabilidade do professor de Ciências e que este tem como importante missão transmitir aos alunos que a sexualidade de forma responsável é fator para se ter qualidade de vida. Aponta também como responsabilidade do professor o ensino da prevenção contra doenças para que os alunos se tornem cidadãos conscientes para cuidar da sua saúde e da saúde de terceiros.

O terceiro e quarto artigo são de autoria de **Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues** neles a autora se ocupa da temática do livro didático no ensino da língua portuguesa.

O quinto artigo foi escrito pelas pesquisadoras **Gleiciele Ferreira de Oliveira, Giselda Shirley da Silva e Maria Rita Ferreira Dias de Souza.** O trabalho avaliou a formação do pedagogo, baseado em um estudo exploratório, com o intuito de repensar a formação desse profissional em meio a tantos desafios em decorrência da modernidade.

Maria de Lourdes de A. Ferreira e Sônia Maria de Queiroz Silva elaboram o sexto artigo de Educação. Tiveram como objetivo principal da pesquisa, apresentar o projeto realizado com alunos com dificuldade na leitura e produção textual do 4º ano do Ensino

Fundamental em uma escola pública, no segundo semestre de 2016, com o objetivo de incentivar através de metodologia diferenciada o gosto pela leitura e melhoria na progressão textual e, consequentemente, na linguagem escrita e oral.

O sétimo artigo da Educação foi escrito por **Simoni Batista da Silva Mota e Rosângela Soares Braga Indelécio.** Elas estabeleceram como objetivo desta pesquisa conhecer mais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as representações do professor e do aluno sobre essa modalidade da Educação Básica. Fizeram uma análise de como se dá o processo de aprendizagem da EJA em uma escola pública em João Pinheiro – MG.

O oitavo artigo dessa seção pertence a **Maria Célia do Prado Gonzaga e Marilda de Souza Almeida** e teve como propósito descobrir quais são os maiores desafios para os professores no ensino de Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização, definido pela legislação vigente com as turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, na cidade de João Pinheiro Minas Gerias no ano de 2016.

Gisele Gonçalves Bessa e Roseline Martins Sabião são as autoras do nono artigo da educação e apresenta os Jogos Matemáticos como um recurso didático que os professores podem usar nas aulas de matemática para atrair os alunos a participarem das aulas e, consequentemente, adquirirem conhecimentos significativos.

No décimo artigo **Helaine Gonçalves de Menezes e Marilda de Souza Almeida** demonstraram que o Empreendedorismo é uma proposta inovadora que vem ganhando reconhecido espaço no âmbito escolar e a sua importância para a educação revela que estimular os alunos é um dos grandes desafios para o professor. A estimulação é fator relevante na construção do sonhar e realizar-se como sujeito afetivo, social, cultural e intelectual

O décimo primeiro artigo tem como objetivo apresentar a prática educativa universitária, mediada pelas tecnologias usadas pelo professor do Ensino Superior e os desafios enfrentados por eles. Para seu desenvolvimento as autoras **Karenyne Thácylla de Paiva Oliveira e Maiara Melo Alve**s buscaram a revisão de literatura, entrevista semiestruturada por meio de questionário com professores de uma Instituição de Ensino Superior.

No décimo segundo artigo as pesquisadoras **Edna Maria de Souza, Maria Célia da Silva Gonçalves e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida** apresentaram reflexões sobre o papel do professor universitário no século XXI, com enfoque às transformações e

avanços que estão ocorrendo em todos os âmbitos da sociedade em meio à educação e o papel do docente a partir da complexidade na conjuntura educacional da atualidade.

No décimo terceiro artigo da seção de educação **Flaviane Maria de Jesus Machado e Mircia Adriana de Oliveira Melo** tiveram como tema a Síndrome de Burnout, uma síndrome de caráter depressivo desenvolvida no ambiente laboral por questões pessoais, físicas, organizacionais e/ou sociais e acomete principalmente os professores.

Tatiele Vaz Gomes Pereira e Eliana da C. M. Vinha escreveram o décimo quarto artigo e chegaram à conclusão de que a síndrome de Down é uma doença muito frequente na sociedade. Crianças e adolescente com essa síndrome, atualmente estão sendo inclusos nas escolas regulares onde eles têm como direito a igualdade e a socialização, pois a escola é um meio importante para se desenvolverem.

O décimo quinto artigo se filia à educação ambiental e foi elaborado pelo grupo de pesquisadores composto **por Henrique Mendes da Silva, Daniela Cristina Silva Borges e Saulo Gonçalves Pereira.** A pesquisa foi desenvolvida em um fragmento de cerrado localizado no distrito de Claro de Minas no município de Vazante - MG nos meses de agosto a outubro de 2011. Foi adotado o método de caminhamentos ao longo de um trajeto retilíneo imaginário mata adentro. Foi feita procura ativa por transecção e observações visuais e auditivas que ocorreram por meio de vocalização, entrevista informais, fotografias e levantamento bibliográfico.

Marta Nunes, Roseline Martins Sabião e Saulo Gonçalves Pereira no décimo sexto artigo da seção de Educação, demonstram que a educação ambiental é entendida como toda ação educativa que gera uma consciência ecológica em cada ser humano, preocupada com as decisões coletivas sobre questões ambientais, necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Ela vem se destacando cada vez mais como função transformadora que tem como objetivo essencial promover um novo tipo de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania tem um papel cada vez mais desafiador. Uma das formas de levar educação ambiental à comunidade é pela ação direta do professor na sala de aula e em atividades extracurriculares.

Edilaine Pereira Passos e Eliana da C. M. Vinha trouxeram no décimo sétimo artigo a trajetória da história da Educação Física Escolar no Brasil, por meio de uma pesquisa bibliográfica que relata fatos e tendências que influenciaram cada fase da Educação Física Escolar.

No décimo oitavo artigo da Educação, **Júlio César Rodrigues da Silva e Maiara Melo Alves** expõem parte dos resultados de uma pesquisa que investiga de que forma atividades experimentais podem contribuir para a aprendizagem da matemática de uma aluna da educação especial. A mesma consiste em uma pesquisa qualitativa com características de estudo do caso. O problema de pesquisa esteve concentrado em responder a seguinte dúvida: Como atividades diferenciadas podem contribuir na consolidação de habilidades e competências em matemática de uma aluna da educação especial? A observação e coleta de dados aconteceu dentro de uma escola pública situada na cidade de João Pinheiro, Noroeste do Estado de Minas Gerais.

A seção de Geografia é composta por dois artigos, o primeiro é de autoria de **Maria Cecília de Sousa, Thaís Pereira e William Rodrigues Ferreira** que elaboram análises sobre organização do espaço urbano embasados no PMUS e em novos conceitos como caminhabilidade e pedestrianização. Discutiram sua aplicabilidade em uma cidade de pequeno porte e optaram por fazer uma breve análise do desenvolvimento intraurbano da cidade de Paracatu, que segundo o IBGE conta atualmente com uma população estimada de 91.724, cujo desenvolvimento urbano ocorreu a partir da abertura de vias e da construção de edificações de forma espontânea, o que resultou em um traçado irregular, edificações construídas no alinhamento do terreno, por isso a mobilidade do pedestre é reduzida na área central, principalmente para os deficientes físicos, devido à construção de calçadas fora do padrão determinado pelo Desenho Universal e a grande concentração do setor financeiro e comercial nessa área da cidade juntamente com a crescente aglomeração da frota de veículos.

O segundo artigo dessa seção foi **escrito por Ravena Valcácer de Medeiros e Jeane Medeiros** Silva. As pesquisadoras demonstraram que a consolidação da Ciência Geográfica no Brasil está relacionada com o seu ensino, por isso compreender este processo permite uma leitura ampla da história da Ciência Geográfica nas escolas brasileiras, especialmente, neste caso, nas norte-rio-grandenses.

A Seção de História contém um artigo elaborado por **Vandeir José da Silva e Giselda Shirley da Silva,** nele os autores afirmam que o objetivo deste texto foi fazer, através de revisão de literatura no texto de John Bury, uma ponte da história cultural refletindo os aspectos da construção de templos religiosos no Brasil Colônia e como as artes foram produzidas como fruto de uma memória cultural e social.

O caderno de resenha está constituído por um trabalho de autoria de **Caroline da Costa Morais** que elaborou uma breve resenha do livro intitulado Igreja e Educação

Feminina (1859-1919) do historiador Ivan A. Manoel pela Editora da Universidade Estadual do Maringá, ilustra uma face do conservadorismo e do desenvolvimento do programa político da Igreja Católica Romana, em escala mundial, destinado a combater a secularização do mundo moderno.

Os textos publicados neste número da ALTUS CIÊNCIAS percorrem vários segmentos das mais diversas ciências e pontuam para respostas que se possam dar na análise contextualizada das mais diferentes dimensões sociais. A sua leitura reflexiva irá proporcionar uma maneira mais esperançosa de se olhar a sociedade na ótica transformadora proposta pelas ciências.

A Faculdade Cidade de João Pinheiro reconhece que o momento atual é de um despertar na busca de alternativas para a vida em sociedade. Aqui vemos o papel do cientista, daquele que pesquisa no campo das ciências da Saúde e Sociais rumos novos para a sociedade. Socializar o que é produzido nestas áreas, sob variados aspectos, é dar significativa contribuição na busca de soluções.

Na oportunidade, queremos apresentar aos autores da casa que escreveram os textos deste volume e os demais pesquisadores de outras universidades o nosso apreço pela grande contribuição dada à nossa Academia com suas publicações científicas.

Na esperança de contar com novas colaborações desejamos a todos uma boa leitura.

CADERNO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

RELAÇÃO DO HPV COM O TECIDO EPITELIAL GENITAL FEMININO, NO DESENVOLVIMENTO DA NEOPLASIA INTRAEPITELIAL CERVICAL DE BAIXO OU ALTO GRAU

Mirian Cristina da Fonseca*
Fernando Fachinelli Rodrigues**

Resumo: Este estudo analisa a relação do Papilomavírus humano (HPV) com o tecido epitelial genital feminino no desenvolvimento da neoplasia intraepitelial cervical (NIC) de baixo ou alto grau. O trabalho redigido teve como intuito esclarecer o mecanismo fisiopatológico no desenvolvimento das neoplasias, e tem como objetivo evidenciar a influência do HPV na formação das NICs, evidenciando as características do vírus, ciclo viral com atuação de proteínas supressoras de tumores e as principais alterações morfológicas em células epiteliais modificadas geneticamente pelo vírus. Trata-se de uma revisão bibliográfica onde foram utilizados artigos científicos, monografias e livros. Conclui-se que o HPV de baixo risco oncogênico está diretamente ligado ao desenvolvimento de neoplasias intraepiteliais cervicais de baixo grau, já o HPV de alto risco oncogênico está relacionado ao desenvolvimento de neoplasias intraepiteliais cervicais de alto grau, podendo progredir gerando câncer invasor.

Palavras-chave: Papilomavírus humano. Neoplasia intraepitelial cervical. Citologia Oncótica.

Abstract: This study analyses the relation between human papillomavirus (HPV) with female genital epithelial tissue in the development of high or low grade cervical intraepithelial neoplasia (CIN). The written paper was intended to clarify the pathophysiological mechanism in the development of neoplasias, it aims to show the influence of HPV in formation of CINs, showing the characteristics of the virus, the activity of tumour suppressor protein in the viral cycle and the main morphological changes in epithelial cells genetically modified by the virus. This paper it's a bibliographic revision, where scientific articles, monographs and books where used. It has come to conclusion that HPV of low oncogenic risk is directly linked to the development of low-grade cervical intraepithelial neoplasia, however the HPV of high oncogenic risk is directly linked to the development of high grade cervical intraepithelial neoplasia, which can progress to invasive cancer.

Keywords: Human papillomavirus, Cervical intraepithelial neoplasia, Oncotic Cytology.

* Bacharel em Biomedicina pela Faculdade Patos de Minas - FPM (2016) E-mail: miriancfoseca@hotmail.com

** Docente do curso de Biomedicina pela Faculdade Patos de Minas - FPM. Mestre em Biopatologia pela Universidade de Uberaba- UNIUBE e-mail: aulapatologia@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O câncer de colo de útero é o terceiro tipo de tumor com maior incidência na população feminina, no Brasil é considerado a quarta causa de morte de mulheres em comparação outros tipos de neoplasias (FRANÇA, 2013, p.510).

A neoplasia intraepitelial cervical (NIC) é classificada de acordo com seu grau evolutivo, NIC I representa uma lesão de baixo grau, NIC II e NIC III são consideradas lesões de alto grau (MELO, 2009, p.603).

Muitos fatores podem apresentar relação com o desenvolvimento de neoplasias, como tabagismo, uso de anticoncepcionais, múltiplos parceiros sexuais, imunossupressão, porém o principal fator é o Papilomavírus humano (HPV) (FRANÇA, 2013, p.511).

Os tipos de HPV são classificados por ordem de baixo grau oncogênico ou alto grau oncogênico (SILVA, et al., 2006, p. 287).

Acredita-se que a ligação entre o HPV e as neoplasias tem como principal fator o grau oncogênico do vírus e sua ação nas células do hospedeiro (PITTA et al., 2010, p.316).

Devido ao fato do HPV ser um dos principais fatores que favorece o desenvolvimento das neoplasias intraepiteliais cervicais, ele também está relacionado com a alta incidência de câncer do colo uterino. Com base nisso, torna-se pertinente esta pesquisa com intuito de elucidar e esclarecer seus principais aspectos fisiológicos, patológicos, moleculares e de qual maneira ocorre o mecanismo fisiopatológico no desenvolvimento das neoplasias.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a forma que o HPV influência na formação de neoplasias cervicais, suas características moleculares, como ocorre sua síntese proteica e alterações microscópicas em células epiteliais modificadas geneticamente pelo vírus.

O trabalho é de natureza qualitativa foi realizado a partir do estudo exploratório, por meio de pesquisas bibliográficas, artigos científicos, monografias e livros.

Foram utilizados vinte e cinco artigos científicos nacionais disponíveis *online* em texto completo encontrados em bases de dados Scielo, Lilacs, BVS. Foi utilizada uma monografia e dois livros. Os seguintes descritores foram empregados nas buscas: Vírus HPV, câncer de colo uterino, ciclo celular, neoplasia intraepitelial cervical, citologia oncótica.

PAPILOMAVÍRUS HUMANO

No início do século XX, começaram as primeiras pesquisas sobre HPV. Em 1935, Rous relatou uma possível relação entre o HPV e verrugas em coelhos, já em 1949 foi observado o primeiro caso de verrugas em humanos. Na década de 1970, Hausem propôs que células neoplásicas poderiam conter o DNA do vírus agregado em seu genoma. Por volta de 1983, ele afirmou que o HPV 16 e 18 estava relacionado com a maioria dos casos de câncer de colo de útero. Na década de 80 os estudos sobre o Papilomavírus Humano foram aprofundados, com isso foi publicado o primeiro trabalho sobre o HPV e sua relação com o câncer de colo uterino (LETO et al., 2011, p.307; ROSA et al., 2009, p. 953).

A nomenclatura do papilomavírus humano foi formada do latim papila que significa projeção ou saliência em forma de mamilo, já "oma" é um sufixo utilizado para descrever tumores e doenças cancerígenas, são descrições utilizadas pelos antigos médicos gregos. Sendo nomeados conforme a espécie de animais que foram contaminados, como por exemplo: Bovine papillomavirus (BPV), humam papillomavirus (HPV). Os tipos de HPV foram nomeados numericamente de acordo com seu descobrimento (CAMARA et al., 2003, p.152).

Diferente de outros tipos de vírus a transmissão do HPV se dá através de contato direto com o epitélio oral, vaginal ou anal. Podendo causar infecções virais que podem acabar desenvolvendo neoplasias (FRANÇA, 2013, p.510; ROSA et al., 2009, p. 953).

Os tipos de HPV são separados de acordo com seu tropismo tecidual, sua classificação é de acordo com semelhanças do seu genoma. Pode-se diferenciar até 2% na região codificante e 5% na longa região de controle (LCR). Consequentemente, pequenas mudanças no seu genoma originam diferentes tipos de HPV. Cerca de 40 tipos atingem a região anogenital, dos quais aproximadamente, 18 são oncogênicos, são eles, HPV 16, 18, 26, 31, 33, 35, 39, 45, 51, 52, 53, 53, 58, 59, 63, 66, 68, e 82. Os demais tipos genitais, HPV 6, 11, 42, 43 e 44, são considerados de baixo risco oncogênico (BAGARELLI, OLIANI, 2004, p.59; ROSA et al., 2009, p. 954; SILVA, et al., 2006, p. 287).

O HPV pertence à família papillomaviridae, gênero papilomavírus. São considerados vírus de DNA, medem aproximadamente 50-55 nm, são vírus não envelopados, com forma icosaédrica, seu genoma possui DNA de fita circular com cerca de oito mil pares de bases. A partícula viral é composta por um capsídeo que é uma capa proteica envolvendo seu genoma, ele mede cerca de 2nm de espessura e é constituído por com 72 capsômeros formados por proteínas L1 e L2 que são encarregadas da resposta imunológica (BAGARELLI, OLIANI, 2004, p.59; CAMARA et al., 2003, p.157; DISCACCIAT et al., 2012, p.107; LETO et al.,

2011, p.307; MARBIERI, NAKAGAWA, SCHIRMER, 2010, p.308; ROSA et al., 2009, p. 954; SOUTO, FALHARI, CRUZ, 2005, p.156).

O genoma viral é formado pelas seguintes regiões. A região precoce Early (E) que é composta de oito genes, esses genes possuem as seguintes funções: E1 e E2 replicação de vírus, já a transcrição viral é realizado por E2, o gene E4 é responsável pela maturação o e liberação de partículas, já os genes E5, E6 e E7 realizam a transformação celular, os genes E6 e E7 codificam proteínas relacionadas à malignidade, eles também tem função de imortalizarão (CAMARA et al., 2003, p.154; LETO et al., 2011, p.307; MARBIERI, NAKAGAWA, SCHIRMER, 2010, p.308; SOUTO, FALHARI, CRUZ, 2005, p.156).

A região Late (L) é considerada uma região tardia, possui dois genes, sendo eles L1 e L2, estes tem como função codificar proteínas do capsídeo. O L1 representa a maior parte de proteínas do capsídeo viral e possui uma grande resposta imunológica, o gene L2 codifica proteínas de forma secundária. A região LCR age diretamente no núcleo do hospedeiro realizando replicação viral (CAMARA et al., 2003, p.154; LETO et al., 2011, p.307; MARBIERI, NAKAGAWA, SCHIRMER, 2010, p.308; SOUTO, FALHARI, CRUZ, 2005, p.156).

O ciclo celular é dividido em quatro estágios sendo eles: G1, S, G2 e M. Na fase G1 têm inicio a ativação de uma série de genes, como proto-oncogenes, síntese de ribossomos e tradução de proteínas, nela as células aumentam o seu tamanho e se preparam para copiar o DNA. Na fase S ocorre a duplicação do DNA. O estágio G2 é fase pré-mitotica. A última fase é a M, onde ocorre a divisão do núcleo, esta é uma divisão mitótica onde uma célula-mãe vai originar células-filhas iguais, essas células já voltam para o estágio G1 dando continuidade ao ciclo celular (CAPP, 2001, p.181; DISCACCIAT et al., 2012, p. 108).

Algumas proteínas são inibidoras e pausam o ciclo celular. As proteínas inibidoras p15 e p16 bloqueiam componentes necessários como o CDK e ciclinas (que formam um complexo ciclina-CDK que atuam na hiperfosforilação da pRB) e estão envolvidas no avanço do ciclo celular, esse bloqueio impede a progressão do estágio G1 para o estagio S (CAPP, 2001, p.181).

O gene supressor de tumor pRB tem um papel fundamental neste ciclo. A pRB controla o avanço do estágio G para o S. A proteína E2F (proteína de regulação gênica) tem como função estimular a transcrição de genes relacionados na fase S do ciclo celular. Assim a pRB ativada permanece ligada a E2F, desta forma a proteína E2F fica inativa não iniciando a fase S, caso a pRB por ação do complexo ciclina-CDK for hiperfosforilada, ela será inativada

e separada da proteína E2F, dando assim continuidade ao ciclo. O p21 e p16 (conhecidos como CDKIs) tem a função de inibir a ação da CDK, como a pRB necessita do complexo ciclina-CDK para se desligar da E2F, sua inibição terá como resultado a parada do ciclo na fase G1 (DISCACCIAT et al., 2012, p. 108).

As células do corpo humano possuem mecanismo que controlam a divisão da célula, a apoptose é um desses mecanismos e é usado quando ocorrem mutações nos genes das células. A proteína p53 possui as seguintes funções, a pausa do ciclo celular em células com alteração do DNA, reparação do DNA, apoptose quando o reparo do DNA não for reversível e ativação dos genes GADD45 e BAX. Quando o ciclo é parado em G1 por ação da CDKI, o gene GADD45 tenta fazer a reparação do dano do DNA da célula, caso o dano não possa ser reparado, o gene BAX vai induzir a apoptose celular (CAPP, 2001, p.181; DISCACCIAT et al., 2012, p. 108).

O ciclo celular do HPV tem início quando o vírus entra em células profundas, sendo células que fazem mitose e não tão diferenciadas do epitélio escamoso, o acesso viral se dá por aberturas nessas células. Logo após essa infecção, estudos indicam que o vírus mantém seu genoma com o número baixo de cópias. Os genes E1, E2, E6 e E7 não tem uma expressão de alto nível nessa fase, eficiente somente para a preservação genômica do vírus (CAMARA et al., 2003, p.155; DISCACCIAT et al., 2012, p. 109).

O HPV penetra na célula através das proteínas do capsídeo, após a penetração ele perde seu capsídeo, deixando seu DNA exposto e permitindo assim a atuação de enzimas nucleares, o que permite a expressão do vírus (CAMARA et al., 2003, p.155).

A regulação viral depende das células infectadas. O ciclo celular normal de acordo com Doorbar apresenta cinco fases, sendo elas: infecção, manutenção do genoma, proliferação, amplificação genômica e liberação de novas partículas (DISCACCIAT et al., 2012, p. 109).

O ciclo celular do HPV passa por algumas etapas desde sua infecção até a síntese e liberação de partículas virais. A produção de partículas virais acontece nas camadas médias e superiores do epitélio, os genes E1, E2, E4 e E5 atuam na amplificação do HPV. L1 e L2 codificam as proteínas do capsídeo viral e estão associados ao gene E4, esse está relacionado à maturação e replicação do vírus. As partículas são liberadas na superfície do epitélio sem danificar as células hospedeiras. Os HPVs de alto risco oncogênico tendem a ligar seu genoma ao da célula hospedeira, durante este processo o vírus pode vir a perder seu gene E4 e parte do gene

E2, que tem como função a transcrição viral, aumentando assim a manifestação dos genes E6 e E7 (DISCACCIAT et al., 2012, p. 109).

A replicação viral ocorre somente no núcleo da célula hospedeira. No caso de lesões de baixo risco oncogênico, que é o caso dos HPVs 6 e 11, o genoma viral se encontra separado do DNA celular, já em lesões de alto risco, como dos HPVs 16 e 18, o DNA do vírus se une as células hospedeiras, com isso ocorre a quebra do genoma viral. Consequentemente alguns genes perdem sua função, tendo maior ação dos genes E6 e E7 desalinhando o ciclo normal (ROSA et al., 2009, p. 954).

O gene E7 no HPV de alto risco impede a função da pRB, esta atua na fase G1 não a deixando avançar para a fase S, como o E7 degrada a pRB, a proteína E2F fica livre, consequentemente ocorre um aumento da proliferação de células infectadas (ROSA et al., 2009, p. 955).

Com a pRB inativa ocorre a proliferação celular, aumentando a atividade da p16 que é uma CDKI e tem o controle da sua expressão por feedback negativo feito pela pRB (DISCACCIAT et al., 2012, p. 109).

A E7 também se liga a p21 e p27 que também são CDKIs, provocando sua inativação e com isso perdendo o controle do ciclo celular (SOUTO, FALHARI, CRUZ, 2005, p.159).

O gene E6 e E7 se ligam a p53 causando sua degradação, isto causa imortalização e proliferação anormal da célula. A E6 degrada a BAX que é uma proteína relacionada a apoptose impedindo assim processo e levando ao desenvolvimento do tumor (DISCACCIAT et al., 2012, p. 109).

A alteração no mecanismo de ação das pRB e p53 tem como resultado a proliferação celular de células basais desordenadas, modificando suas características e expandindo um pool de partículas virais (ROSA et al., 2009, p. 955).

Quando ocorre uma invasão do vírus HPV, os queratinócitos indiferenciados, por estarem nas camadas basais, são os primeiros a serem infectados, esses têm como função liberar receptores que reconhecem patógenos. Essas células expressam TLR 9 e TRL 3, o TLR 9 liga-se ao DNA viral, já o TRL 3 identifica tanto o RNA de fita simples quanto o RNA de fita dupla, com isso ocorre a ativação direta dos NFK-B, consequentemente ocorre a liberação de citocinas e de interferons do tipo 1 (CARNEIRO et al., 2012, p. 116).

O vírus do HPV acomete o queratinócito quando ele está se diferenciando, com isso não ocorre citólise induzida e nem necrose, não apresentando assim uma resposta inflamatória adequada, isso se dá pelo fato das citocinas pró- inflamatórias terem uma elevação menor ou

mesmo não serem liberadas e isso é de estrema importância para que as células apresentadoras de antígenos (APCs) sejam ativadas e migrem para o local (GUIMARÃES et al., 2011, p.278).

No útero a apresentação de antígenos é realizada pelas células de Langerhans, são células dendríticas intraepiteliais que migram para os linfonodos para apresentar o antígeno às células T, esses iriam se diferenciar e voltar para o local da infecção, combatendo o patógeno e destruindo as células infectadas. Porém um fator que favorece a prevalência do HPV é que a proporção de células de Langerhans é inversamente proporcional ao grau de seriedade da lesão provocada, ou seja, quanto maior a severidade da lesão menor será a resposta imune (CAMARA et al., 2013, p159; GUIMARÃES et al., 2011, p.278).

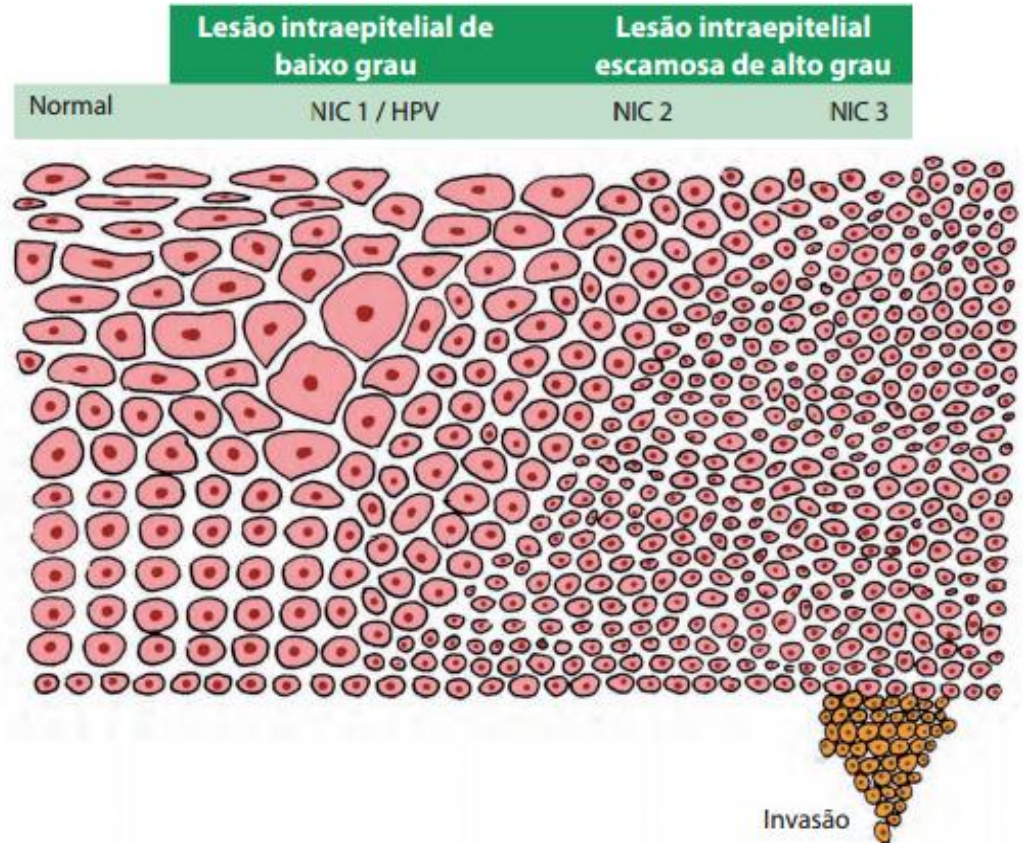
No caso de lesões de baixo grau, como por exemplo, em verrugas vulgares provocadas pelo HPV 6 e 11, o sistema imunológico é direcionado à proteínas precoces do vírus, como E2 e E6, resultando em uma resposta imunológica bem sucedida e com desaparecimento das lesões no decorrer do tempo (GUIMARÃES et al., 2011, p.278).

ALTERAÇÕES MICROSCÓPICAS E MORFOLOGICAS DAS NEOPLASIAS INTRAEPITELIAIS CERVICAIS.

A neoplasia intraepitelial cervical é uma lesão que se prolifera através de uma maturação atípica, de acordo com seu grau evolutivo ela pode acometer partes ou todo o epitélio escamoso cervical (AIDE et al., 2009, p.166).

Em 1967, Richart classificou as displasias cervicais em NIC I, NIC II e NIC III, sendo consideradas displasias leves, moderadas e graves. NIC I apresenta células atípicas no interior do epitélio escamoso, para ter classificação NIC II, as células atípicas teriam que estar presentes em dois terços do epitélio escamoso, no caso de NIC III, essas células teriam que afetar mais de dois terços ou o epitélio escamoso em sua totalidade. Essas lesões são consideradas alterações que precedem o câncer invasor (AIDE et al., 2009, p.166). Essas classificações serão demostradas na fig. 1.

Figura 1: Ilustração de celular demostrando a evolução de displasias ate células com carcinoma in situ.



Fonte: (LIMA, 2012, p.125).

No ano de 1988, surgiu nos Estados Unidos da América a classificação de Bethesda, esta classificação tem como objetivo corrigir falhas na classificação de Papanicolau, tornando os laudos de citologia mais uniforme. Nessa classificação a lesão intraepitelial escamosa de baixo grau passou a ser considerada LSIL *(Low grade squamous intraepithelial lesion)*, sendo consideradas nesta classe lesões sugestivas de HPV e NIC I, já lesões intraepiteliais de alto grau passaram para a classificação HSIL *(High grade squamous intraepithelial lesion)*, esta classificação inclui casos de NIC II e NIC III (BRITO, 2012, p.12).

Em 1991, a classificação de Bethesda foi revista onde adicionaram uma nova classe, ASCUS (atípicas escamosas de significado indeterminado) ocupando espaços vazios na classificação anterior. Nesta classe são colocadas alterações inflamatórias sem presença de coilócitos, que é considerada uma célula exclusiva de infecção provocada por HPV, ou seja, esfregaços que podem ser anormais, porém possuem possibilidades futuras de neoplasias intraepitelial cervical (BRITO, 2012, p.12).

No ano de 2001 a classificação sofreu uma nova alteração, ASCUS passou a ser denominada de ASC (células escamosas atípicas) e em caso de suspeita de uma possível lesão de alto grau passou a ser chamado de ASC-H (BRITO, 2012, p.12).

O meio mais utilizado para o diagnóstico dessas neoplasias seria através do exame citológico do Papanicolau. Neste exame serão coletadas células esfoliadas do colo uterino, essas células serão transferidas para uma lâmina, colocadas em um liquido fixador e transportadas para o laboratório responsável, onde serão coradas para a realização de análise microscópica. O Papanicolau permite a detecção de células atípicas em diferentes graus de lesão (DERCHAIN, FILHO, SYRJANEM, 2005, p.425).

A partir do exame de Papanicolau serão observadas alterações microscópicas, tanto nucleares quanto citoplasmáticas, que vão indicar malignidade. (CARVALHO, 1993, p.15; LIMA, 2012, p.125).

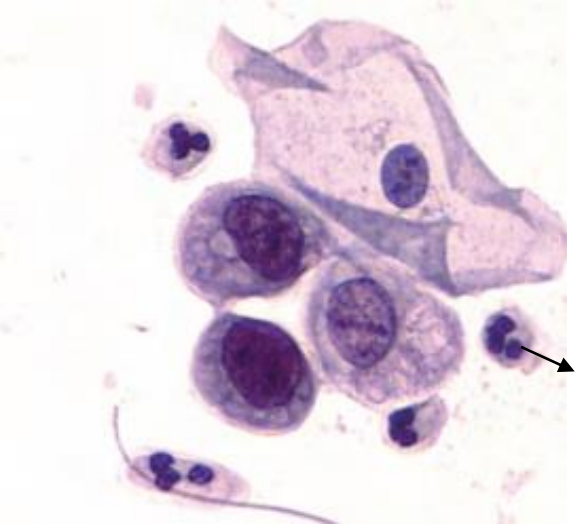
O genoma humano é formado por informações genéticas que são distribuídas em cromossomos. Cada célula diploide do ser humano possui 46 cromossomos. O DNA dos cromossomos é embrulhado com a ajuda de proteínas especializadas chamadas de histonas e não histonas, em uma estrutura consistente. O agrupamento dessas proteínas com o DNA nuclear é denominado de cromatina (BOER, SILVA, 2012, p.117).

A cromatina é dividida em heterocromatina, ela é compacta e transcricionalmente inativa e possui ligação com proteínas da lâmina nuclear junto à superfície interna de envelope nuclear, e a eurocromatina, esta é ativa e possui localização central no núcleo (BOER, SILVA, 2012, p.117).

A cromatina são filamentos organizados em uma rede, uniformemente arranjados através do núcleo, a maior parte do núcleo possui cromatina granular e de distribuição uniforme (BOER, SILVA, 2012, p.118).

A hipercromasia (fig.2) é uma alteração nuclear que acontece devido à elevação do tamanho da cromatina. Na sua coloração a hematoxilina apresenta-se em tons escuros, até mesmo pretos (CARVALHO, 1993, p.32).

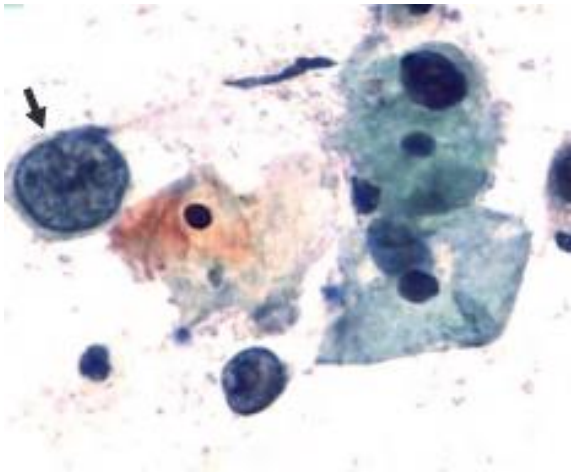
Figura 2: Papanicolaou, 400x. Apresenta uma lesão intraepitelial escamosa de alto grau (NIC II). Aumento do volume do núcleo, aumento da relação nucleocitoplasma, leve alteração da forma nuclear e hipercromasia.



Fonte: (LIMA, 2012, p.139).

As irregularidades da margem e da forma do núcleo (fig. 3) ocorrem devido a uma alteração na heterocromatina, gerando um espaçamento da margem do núcleo. Portando, este pleomorfismo não está exatamente esclarecido e acredita-se que essa modificação é causada pelas mutações genéticas que ocorrem no início da carcinogênese (BOER, SILVA, 2012, p.121).

Figura 3: Papanicolaou, 400x. A célula sinalizada apresenta espaçamento irregular da borda do núcleo.

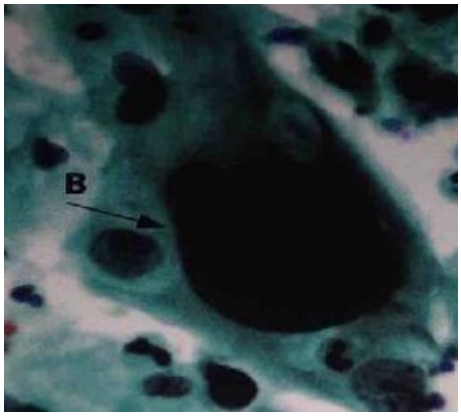


Fonte: (LIMA, 2012, p.105).

Considerado uma alteração nuclear, a cariomegalia é caracterizada pelo aumento irregular do núcleo, aumentado de tal maneira que praticamente toda a célula será preenchida por ele, nesta alteração o citoplasma será observado somente na borda da célula (CARVALHO, 1993, p.28).

O aumento do núcleo em relação ao citoplasma (fig.4) pode ocorrer tanto em LSIL quanto em HSIL. Nesta alteração o tamanho do núcleo não se encontra proporcional ao tamanho do citoplasma, o aumento nuclear está ligado diretamente ao aumento de DNA presente no núcleo (BOER, SILVA, 2012, p.118).

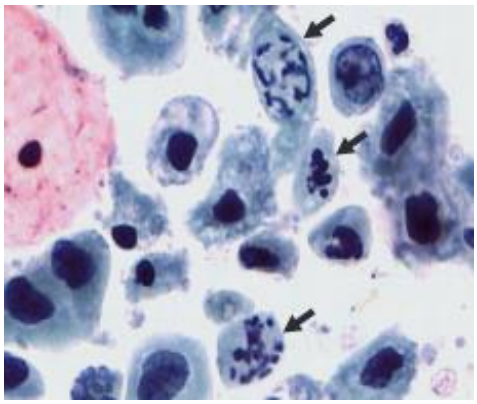
Figura 4: Papanicolaou, 400x. Aumento em relação núcleo/citoplasma e hipercromasia.



Fonte: (BOER, SILVA, 2012, p.118)

Mitoses (fig.5) não são muito frequentes em esfregaços citológicos e não é considerado um fator de malignidade, porém devido ao fato do HPV de alto risco oncogênico apresentar mitose de forma irregular, este fator pode ser relacionado ao um possível caso de malignidade (BOER, SILVA, 2012, p.118).

Figura 5: Papanicolaou, 400x. Presença de núcleos irregulares e mitose anormal nas setas.

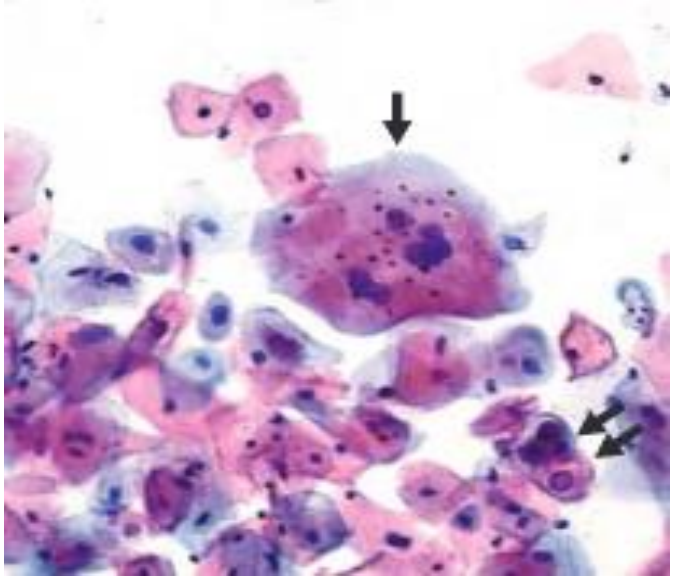


Fonte: (LIMA, 2012, p.153).

A multinucleação (fig.6) não é considerada um fator primordial na indicação de câncer de colo uterino. Essa alteração é muito comum em células benignas ou em pacientes que

passaram por radioterapia, porém quando a multinucleação é acompanhada de outra alteração ela é um indicativo de malignidade (CARVALHO, 1993, p.43).

Figura 6: Papanicolaou, 100x. Lesão intraepitelial escamosa de baixo grau (NIC I). Apresenta multinucleação na seta. Na dupla seta tem a presença de coilócitos o que associa essa lesão ao HPV.



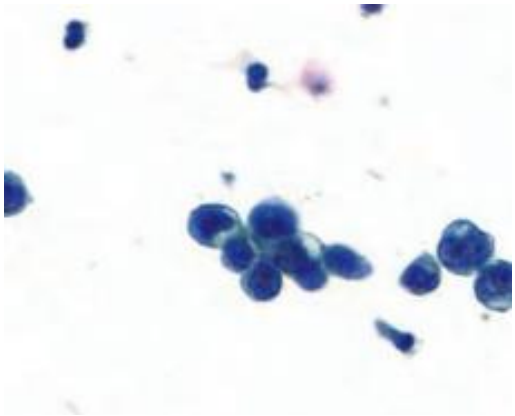
Fonte: (LIMA, 2012, p.134).

Alterações na morfologia celular é uma propriedade fundamental para a definição de tumores malignos. Estas modificações morfológicas ocorrem com maior frequência no núcleo. Porém o citoplasma também exibe algumas modificações que são capazes de mostrar um sinal de malignidade (BOER, SILVA, 2012, p.125; (CARVALHO, 1993, p.18).

A coloração do citoplasma não pode ser considerada um fator primordial de malignidade devido ao fato de não possuir uma vasta variação de cores. As células malignas tendem á ser cianofílicas, porém são necessárias outras alterações para um diagnóstico preciso de malignidade (CARVALHO, 1993, p.53).

Os vacúolos citoplasmáticos (fig.7) são considerados um critério de malignidade. Estes vacúolos são observados no citoplasma onde empurram o núcleo para periferia celular (BOER, SILVA, 2012, p.129).

Figura 7: Papanicolaou, 100x. Lesão intraepitelial escamosa de alto grau (NIC III). Presença de alguns vacúolos citoplasmáticos.



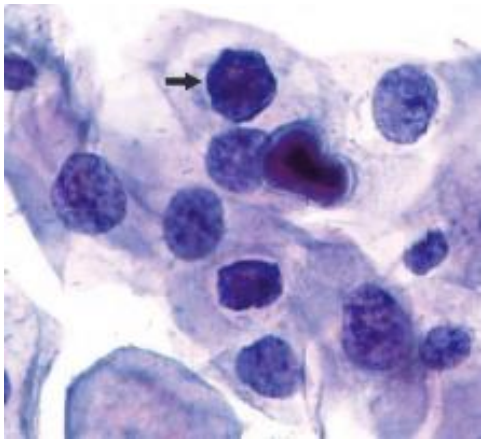
Fonte: (LIMA, 2012, p.144).

As células coilocitóticas (fig.8) é uma alteração exclusiva do HPV. Essa alteração não significa malignidade, porém requer um acompanhamento citológico mais rígido, onde exames citológicos devem ser feitos pelo menos duas vezes ao ano (CARVALHO, 1993, p.96).

Coilócitos é caracterizado por um espaço irregular e claro no citoplasma e ao redor do núcleo. Pode estar presente tanto em esfregaços eosinofílicos quanto cianofílicos, ocupando na maioria das vezes todo o citoplasma (CARVALHO, 1993, p.96).

Os coilócitos não aparecem frequentemente nos esfregaços citológicos, eles possuem um aparecimento maior em lesões de baixo grau do que em lesões de alto grau (LIMA, 2012, p.118).

Figura 8: Papanicolaou, 400x. Apresenta uma lesão intraepitelial escamosa de baixo grau (NIC I). Aumento do volume do núcleo, hipercromasia. A célula na seta exibe coilocitose.



Fonte: (LIMA, 2012, p.136).

Porém existem outras alterações, tanto nucleares quanto citoplasmáticas, que podem estar relacionadas com a malignidade. Outros critérios como hemácias, leucócitos e células endometriais fora do período menstrual ou após a menopausa, servem como um sinal de alerta para malignidade (BOER, SILVA, 2012, p.131).

DIAGNÓSTICO

No Brasil diversos casos de câncer de colo de útero são diagnosticados anualmente e praticamente todos os casos possuem relação com o HPV. Por esse motivo diversas maneiras de diagnósticos foram aderidas, visando testes mais evoluídos e uma maior facilidade de diagnóstico em diferentes tipos de lesões (CAVALCANTE et al., 2004, p.127).

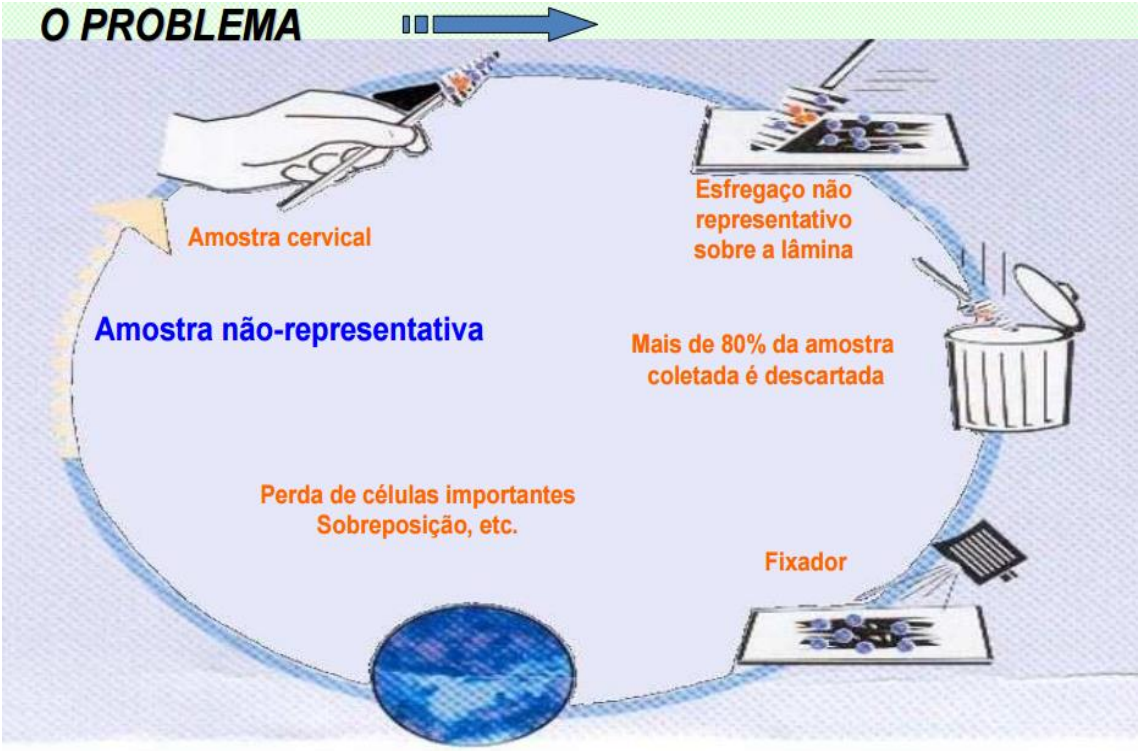
Diferente de outros tipos de vírus, o HPV não pode ser implantado em laboratório, consequentemente o diagnóstico de infecção do HPV, se dá primeiramente pela citologia. Com isso, foram desenvolvidos novos métodos para facilitar sua detecção, esses novos métodos utilizam biologia molecular, que é capaz de identificar as sequências de DNA desse vírus (AFONSO et al., 2008, p. 93).

Embora não seja um diagnóstico exclusivo para o HPV, a citologia cervical se enquadra em uma das formas de diagnóstico mais utilizado, visando uma excelente eficácia e ótimo custo benefício (ANSCHAU, GONÇALVES, 2006, p.329; CAVALCANTE et al., 2004, p.128).

A citologia convencional foi aderida em 1940, por George Papanicolau. A sua eficácia é totalmente dependente de uma coleta adequada, onde não podem ocorrer erros na preparação da lâmina e em sua coloração. Para um esfregaço citológico ser considerado satisfatório, ele deverá apresentar uma quantidade significativa de células epiteliais, tanto ectocervicais quanto endocervicais. Na qual será necessária uma boa fixação do esfregaço na lâmina, não apresentando ressecamento e contendo o mínimo de artefatos possíveis (ANSCHAU, GONÇALVES, 2006, p.329).

Devido ao fato da citologia convencional apresentar uma taxa elevada de resultados falsos negativos, é um método muito criticado, podendo apresentar erros em diversas partes da preparação da lâmina, como demonstrado na figura 9 (AIDE et al., 2009, p.168).

Figura 9: Alguns problemas na preparação da lamina na citologia convencional.



Fonte: (CORREA, p.33)

Na década de 90, foi apresentada uma nova forma de diagnóstico através da citologia cervical, a citologia de base líquida. Ela apresenta um método, no qual ocorre uma maior preservação das células, tanto para avaliações microscópicas quanto para ácidos nucleicos usados em testes biomoleculares (LORETO et al., 2005, p.251). [26]

Esse método visa diminuir a presença de artefatos e a preservação celular. Sua coleta é semelhante ao método de citologia convencional, porém ela é colocada diretamente em um meio líquido. O material coletado é centrifugado e transferido para um filtro (AIDE et al., 2009, p.169; ANSCHAU, GONÇALVES, 2006, p.330). [16,24]

A citologia em meio líquido permite que a quantidade de lâminas insatisfatórias e resultados falso-negativos sejam reduzidos. Entretanto esse método possui um custo benefício alto, isso acaba dificultando sua utilização apesar desse método ter uma eficácia maior em comparação ao convencional (AIDE et al., 2009, p.169). [16]

A colposcopia é um procedime Relação entre a carga viral de HPV oncogênico determinada pelo método de captura hibrida e o diagnóstico citológico de lesões de alto grau. nto que visualiza diretamente o colo do útero utilizando uma lente de aumento e alguns reagentes,

esse método é capaz de identificar e caracterizar lesões intraepiteliais cervicais. Permitindo assim um melhor direcionamento para efetuar a biópsia (AIDE et al., 2009, p.168). [16]

A captura híbrida II é outro método de diagnóstico para o HPV, é indicativa a realização deste teste juntamente com o Papanicolaou. A junção da citologia com a biologia molecular pode aumentar a sensibilidade do diagnóstico. No entanto, o alto custo de exames de HPV acaba sendo um empecilho para um melhor diagnóstico, pois provoca uma difícil aceitação nos programas de rastreamento ao câncer de colo (DERCHAIN; FILHO; SYRJANEM, 2005, p.428). [19]

O diagnóstico através de captura híbrida II tem como objetivo detectar dezoito tipos de HPV, podendo ser de alto ou baixo grau oncogênico (CARMO, FIORINI, 2007, p. 26; TULIO et al., 2007, p.31). [27, 28]

O procedimento da captura híbrida II passa por cinco etapas, sendo elas, desnaturação, hibridação, captura de híbridos, reação conjugada aos híbridos, e no fim os híbridos são detectados por quimiluminescência (LORETO et al., 2005, p.252). [26]

Com a emissão da luz a carga do vírus é detectada, quando a unidade de luz relativa é menor que 1pg/ml essa amostra é considerada negativa, em amostras equivalentes a 1pg/ml são considerados HPV de baixo grau, já em casos de uma carga viral maior que 1pg/ml são vírus de alto grau oncogênico (TULIO et al., 2007, p.32). [28]

A hibridização in situ, utiliza DNA ou RNA adquirido através de exames de citologia cervical ou cortes teciduais, após a coleta, são usados ácidos nucleicos marcados com sonda do material. Com isso, ocorre à formação de pontes de hidrogênio da sonda com o DNA do vírus, sua visualização é realizada a partir de marcadores fluorescentes ou radioativeis que estão aderidos a sonda, o que permite a detecção das sequências dos ácidos nucleicos do HPV (CARMO, FIORINI, 2007, p. 27). [27]

O PCR (reação na cadeia de polimerase) é utilizado para detectar alterações genéticas ou infecções provocadas por diferentes tipos de agentes, no caso de infecções causadas pelo HPV ele apresenta uma maior sensibilidade, é considerado um teste qualitativo e quantitativo podendo diagnosticar a quantidade de material genético viral na amostra. O PCR tem um papel muito importante, pois permite identificar se o vírus é de baixo ou alto grau oncogênico (CARMO, FIORINI, 2007, p. 28). [27]

O PCR é um método baseado na amplificação enzimática de DNA do HPV. Essa técnica é dividida em dois tipos de diagnostico. O método de PCR genérico faz uso de primers (oligonucleotideos) iniciadores específicos que detectam vários tipos de HPV em

somente uma amplificação. Esses primers utilizados miram regiões conservadas do vírus, como a região L1, que é uma proteína que codifica o genoma viral. Já a PCR específica é utilizada para detectar o tipo do vírus, ela atua nas variações que estão nos genes E6 e E7 de cada tipo do HPV, estes apresentam variação nucleotídicas que determina a patogenia do vírus (CARMO, FIORINI, 2007, p. 28). [27]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ligação entre o HPV e o desenvolvimento de neoplasias intraepiteliais cervicais está bem estabelecida. O HPV de alto risco oncogênico, como os HPV 16 e 18, adere seu DNA ao da célula hospedeira, perdendo funções dos genes E2 e E4, com isso ocorre maior expressão dos genes E6 e E7, estes interferem na atuação de algumas proteínas supressoras de tumor como a pRB e p53, desregulando o ciclo celular. Consequentemente ocorre uma replicação viral desordenada levando ao desenvolvimento dessas neoplasias.

O HPV possui uma resposta imunológica falha, isso se dá devido a alguns fatores, um deles é que o HPV acomete o queratinócito que está se diferenciando com isso não ocorre a citólise induzida, não liberando citocinas para que as APCs sejam ativadas. As células apresentadoras de antígenos ativadas têm como função apresentar antígenos para os linfócitos T, para combater o patógeno, porém um grande problema da resposta imune do HPV é o fato de que a quantidade de APCs é inversamente proporcional ao grau da lesão, ou seja, quanto mais severa a lesão menor é a quantidade de APCs e consequentemente menor a resposta imunológica.

Antigamente as neoplasias eram classificadas em NIC I, NIC II e NIC III, sendo lesões de grau leve, moderado e grave. Hoje em dia, usa-se a classificação de Bethesda, onde lesões sugestivas de HPV e NIC I são classificadas como LSIL e NIC II e NIC III são classificadas como HSIL.

No Brasil são diagnosticados muitos casos de câncer de colo uterino e a grande maioria deles tem relação com o HPV.

O meio de diagnóstico mais utilizado é o exame citológico de Papanicolau, este permite detectar células atípicas presentes em diferentes lesões, associando alterações morfológicas com a presença de células malignas.

Outros testes como o de captura híbrida II e PCR podem ser usados no diagnóstico de HPV, esses podem detectar a presença do vírus e o seu grau oncogênico. Porém, essas

técnicas de biologia molecular possuem um custo muito elevado, dificultado o acesso a esses tipos de diagnóstico.

É muito importante a realização do exame citológico pelo menos uma vez ao ano, pelo fato de permitir a detecção de alterações celulares que podem diagnosticar lesões em diferentes graus, como LSIL, HSIL e câncer invasor. Com isso, quanto mais precoce for o diagnóstico, menos chance essa neoplasia de baixo grau terá de se desenvolver para uma neoplasia de alto grau ou mesmo invasora.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L.A. et al. Comparação de dois pares de oligonucleotídes utilizados na reação da cadeia de polimerase para detecção de papilomavírus humanos em esfregaços cervicais. **Jornal brasileiro doenças sexualmente transmissíveis**, v.20, n.2, p. 93-98, 2008.

AIDE, S. et al. Neoplasia intraepitelial cervical. **Jornal Brasileiro doenças sexualmente transmissíveis**. v.21 n.4, p.166-170, 2009.

ANSCHAU, F; GONÇALVES, M.A.G. Citologia cervical em meio liquido versus citologia convencional. **Feminina,** v.34, n.5, p.329-335, 2006.

BAGARELLI, L.B; OLIANI, A.H. Tipagem e estado físico de papilomavirus humano por hibridação in situ em lesão intra-epiteliais do colo uterino. **RBGO,** Rio de Janeiro, v.26, n.1, p.59-64, 2004.

BOER, C.G. et al; **Critérios citológicos de malignidade**. In: Citologia clínica cérvico-vaginal: texto e atlas. Roca, São Paulo, p.117-131, 2012.

BRITO, O.A.C. **Citologia em base liquida versus citologia convencion**al. Faculdade pequeno príncipe, Curitiba, 2012.

CAMARA, G.N.N.L. et al. Os papilomavírus humano- HPV: Carcinogênese e imunogênese. Universitas **Ciência da Saúde**, v.1 n.1, p159-168, 2013.

CAMARA, G.N.N.L. et al. Os papilomavírus humano HPV: historico, morfologia e ciclo biologico. **Universitas Ciencia da Saúde**. v.1, n.1, p.149-158, 2003.

CAPP, E. Bases Biomoleculares da Oncogênese Cervical. **Revista Brasileira de Carcerologia**, Porto Alegre, v.47, n.2, p.179-184, 2001.

CARMO, E.F.S; FIORINI, A. Principais técnicas moleculares para detecção do papilomavírus humano. **Revista saúde e biologia,** v.2, n.1, p. 25-32, 2007.

Carneiro, N.K. et al. Aspectos imunológicos da infecção pelo vírus do papiloma humano (HPV). Semina: **Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v.33, n.1, p. 111-122, 2012.

CAVALCANTE, J.R. et al. Citologia Oncótica, colposcopia e histologia no diagnóstico de lesões epiteliais do colo uterino. **Newslab,** v. 63, p.126-132, 2004.

CORREA, S.G. **Técnicas de citologia. Ministério da Saúde:** CEDC INCA Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/inca/Silene_tecnicas_citologia.pdf.>. Aceso em 20 ago. 2016.

DERCHAIN, S.F.M; FILHO, A.L; SYRJANEM, K.J. Neoplasia intra-epitelial cervical: diagnóstico e tratamento**. RBGO,** p.27, n.7, p.425-433, 2005.

DISCACCIAT, M.G. et al. Ciclo celular, HPV e evolução da neoplasia intraepitelial cervical: seleção de marcadores biológicos. **J Health Sci Inst**, v.30, n.2, p. 107-111, 2012.

FRANÇA, M.C.A; FRANÇA, M.C.S.; MORAES, S.D.S. Conhecimento de mulheres acerca do Papilomavírus Humano e sua relação com o câncer de colo uterino. **Cogitare Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 509-514, 2013.

GUIMARÃES, M.V.M.B. et al. Resposta imune celular ao papilomavírus humano em mulheres infectadas e não infectadas pelo HIV: perfil de citocinas. **FEMINA**, v.39, n.3, p. 276-280, 2011.

LETO, M.G.P. et al. Infecção pelo papilomavírus humano: etiopatogenia, biologia molecular e manifestações clinicas. **Na Bras. Dernato,** São Paulo, v.86, n.2, p.306-317, 2011.

LIMA, D.V.O. **Atlas de citopatologia ginecologia.** CEPESC, Brasília, p. 01-204, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/atlas_citopatologia_ginecologica.pdf .Aceso em: 15 ago. 2016.

LORETO, C.D. et al. O impacto do diagnóstico citológico de atípicas indeterminadas no sistema público de saúde. **Jornal brasileiro doenças sexualmente transmissíveis**, v.17, n.4, p.251-254, 2005.

MARBIERI, M; NAKAGAWA, J.T.T; SCHIRMER, J. Vírus HPV e câncer de colo de útero. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, v.63, n.2, p.307-311, 2010.

MELO, S.C.C.S. et al. Alterações citopatológicas e fatores de risco para ocorrência do câncer de colo uterino. **Rev. Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v.30, n. 4, p. 602-608, 2009.

PITTA, D.R. et al. Prevalência dos HPV 16, 18, 45 e 31 em mulheres com lesão cervical. **RBGO**, Campinas, v.32 n.7, p. 315-320, 2010.

ROSA, M.I. et al. Papilomavírus humano e neoplasia cervical. **Cas. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.25, n.5, p. 953-964, 2009.

SILVA, T.T. et al. Identificação de tipos de papilomavirus e outros fatores de risco para neoplasias intra-epitelial cervical. **RBGO,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 5, p. 285-291, 2006.

SOUTO, R; FALHARI, J.P.B; CRUZ, A.D. O papilomavírus humano: um fator relacionado com a formação de neoplasias. **Revista Brasileira de Cancerologia**, v.51, n.2, p.155-160, 2005.

TULIO, S. et al., Relação entre a carga viral de HPV oncogênico determinada pelo método de captura hibrida e o diagnóstico citológico de lesões de alto grau**. Jornal brasileiro de patologia e medicina laboratorial**, v.43 n.1, p.31-35,2007.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

DETECÇÃO DE ENTEROPARASITOS EM HORTALIÇAS DISTRIBUÍDAS EM ESCOLAS E CRECHES MUNICIPAIS DE PATOS DE MINAS/MG – BRASIL

Juliano Juscelino Silva*
Sandra Regina Afonso Cardoso**

Resumo: É de fundamental importância o conhecimento das condições higiênico-sanitárias dos alimentos distribuídos às crianças, considerando que é nesta fase que surgem os principais agravos relacionados às condições higiênico-sanitárias. Neste estudo foi realizada análise parasitológica visando a identificação de formas de parasitos causadores de infecções intestinais (enteroparasitoses). Foram analisadas, através da metodologia de Oliveira e Germano (1992), 40 amostras de cada tipo de hortaliça, sendo: alface (*Lactuca sativa*) variedades lisa e crespa, repolho verde (*Brassica capitata*), couve (*Brassica oleracea*) e acelga (*Beta vulgaris*), produzidas na zona rural do município por pequenos produtores da agricultura familiar. A maior frequência de contaminação ocorreu nas amostras de acelga (48,3%) e alface (22,5%), a couve apresentou valor aproximado de (13,3%) e o repolho apresentou o menor nível de contaminação (9,1%), para larvas e ovos. Foi verificada presença de parasitos em (23,3%) das amostras, sendo os mais frequentes: larvas de nematelmintos (8,1%), ovos de ancilostomídeos (3,7%). Ainda foram evidenciadas as presenças de ovos de *Trichuris trichiura* (2,1%), ovos de *Ascaris lumbricoides* (1,9%), além de cistos de *Entameba coli.* (2,7%) e ovos de *Enterobius vermicularis (*1,1*%).* Os resultados obtidos poderão nortear ações de Vigilância em Saúde, fundamentando a organização de ações educativas voltadas para a promoção da saúde nas escolas e creches do município de Patos de Minas, assim como a conscientização das pessoas que manipulam estes alimentos.

Palavras-chave: Hortaliças. Contaminação. Enteroparasitoses. Crianças. Parasitos.

Abstract: It is of fundamental importance the knowledge of the hygienic-sanitary conditions of the food distributed to the children, considering that it is at this stage that the main aggravations related to hygienic-sanitary conditions arise. In this study, a parasitological analysis was carried out aiming at the identification of parasite forms causing intestinal infections (enteroparasitosis). A total of 40 samples of each type of vegetable were analyzed using the methodology of Oliveira and Germano (1992): lettuce (*Lactuca sativa*), smooth cabbage (*Brassica capitata*), cabbage (*Brassica oleracea*) and chard (*Beta vulgaris*), produced in the rural area of the municipality by small producers of family farming. The highest frequency of contamination occurred in the samples of Swiss chard (48.3%) and lettuce (22.5%), the cabbage presented an approximate value of (13.3%) and the cabbage showed the lowest level of contamination (9.1%) for larvae and eggs. The presence of parasites was observed in (23.3%) of the samples, being the most frequent: nemathelmint

* Graduado em Enfermagem pela Faculdade Patos de Minas (FPM). julianosilvat@gmail.com

**Doutora em Imunologia e Parasitologia Aplicadas – Professora da graduação e pós-graduação da Faculdade Patos de Minas (FPM) – sandraracardoso@hotmail.com

larvae (8.1%), hookworm eggs (3.7%). The presence of *Trichuris trichiura* eggs (2.1%), *Ascaris lumbricoides* eggs (1.9%), and *Entameba coli* cysts (2.7%) were also evidenced and *Enterobius vermicularis* eggs (1.1%). The results obtained will be able to guide actions of Health Surveillance, supporting the organization of educational actions aimed at promoting health in schools and day care centers in the municipality of Patos de Minas, as well as raising awareness among the people who handle these foods.

Keywords: Vegetables. Contamination. Enteroparasitosis. Children. Parasites.

INTRODUÇÃO

As parasitoses constituem um grave problema de saúde pública no Brasil (especialmente na área rural) e em vários países considerados subdesenvolvidos, em decorrência de sua alta prevalência e por favorecerem o aparecimento ou agravar a desnutrição, principalmente a infantil. (FREI; JUNCANSEN; RIBEIRO-PAES, 2008). Marcondes et al. (2003, p. 264).

Algumas helmintíases intestinais (ascaridíase, ancilostomíase, tricuríase) e doenças causadas por protozoários (amebíase e giardíase), são consideradas doenças tropicais negligenciadas ou doenças negligenciadas, já que não têm prevalência apenas em áreas tropicais. Concentram-se nas populações de menor renda, onde não apresenta grande taxa de mortalidade, porém, apresenta uma taxa elevada de morbidade. Acredita-se que de 20 a 30% da população das Américas seja portadora de pelo menos um destes parasitos: *Ascaris lumbricoides*, *Trichuris trichiura* e ancilostomídeos (ANDRADE et al., 2010).

O estudo de prevalência de parasitos em hortaliças é de grande importância para a saúde pública, pois fornece dados para a Vigilância em Saúde sobre a real situação higiênico-sanitária desses produtos (VOLLKOPF; LOPES; NAVARRO, 2006).

No presente estudo realizou-se o levantamento do nível de contaminação por cistos de protozoários e ovos de helmintos, em hortaliças distribuídas nas creches e escolas municipais de Patos de Minas/MG, já que estes alimentos são potenciais fontes de transmissão de parasitoses ao homem.

A análise das amostras buscou evidenciar a presença dos seguintes parasitos de interesse médico**:**

Helmintos Nematódeos - *Ancylostoma duodenale/ Necator americanus* (Ancilostomíase), *Ascaris lumbricoides* (Ascaridíase), *Enterobius vermiculares* (Enterobíase), *Trichuris trichiura* (Tricuríase). Cestódeos: *Taenia solium/ Taenia saginata* (Teníase).

Protozoários *Entamoeba histolytica* (Amebíase), *Giardia lamblia* (Giardíase).

Estima-se que no Brasil, milhares de indivíduos estejam infectados por alguma espécie de parasito. No atendimento de crianças com parasitoses, percebemos facilmente as desigualdades sociais. A doença parasitária pode acometer tanto nas crianças que pertencem a um nível sócio econômico mais elevado, quanto as que são menos favorecidas socioeconomicamente, mas para as primeiras o comprometimento orgânico é discreto devido à sua boa nutrição, nas outras, por falta de nutrientes, podem se agravar, causando repercussões graves.

De acordo com a Secretaria Estadual de Saúde (MINAS GERAIS, 2005) o principal enfoque no controle das parasitoses deve estar centrado na conquista de melhores condições de vida da população, incluindo renda familiar adequada, acesso à educação e aos serviços de saúde de qualidade, lazer saudável, moradia digna e saneamento básico adequado. É necessário ainda, que a população participe de programas de educação para a saúde e tenha condições de fazer o seu autocontrole.

METODOLOGIA

Foram utilizadas na pesquisa parasitológica 40 amostras de cada tipo de hortaliça, sendo: alface (*Lactuca sativa*) variedades lisa e crespa, repolho verde (*Brassica capitata*), couve (*Brassica oleracea*) e acelga (*Beta vulgaris*), totalizando 160 amostras, ficando estabelecido como unidade amostral para as amostras de alface e acelga, o pé (ou touceira), para a couve foi analisado o maço, constituído de folhas agrupadas por um elástico, enquanto que para o repolho foi considerada a unidade (cabeça). A coleta das amostras foi realizada no Almoxarifado Central da prefeitura do município de Patos de Minas/ MG, adotando-se como critério que, cada amostra, independentemente de seu tipo, apresentou características organolépticas próprias e boa qualidade, e que cada tipo representasse apenas um produtor.

As hortaliças foram entregues pelos produtores rurais vencedores de licitação municipal no Almoxarifado Central, para serem redistribuídas às escolas e creches do município de Patos de Minas/MG.

A coleta das amostras foi realizada nos meses de março a junho de 2012. Assim, todas as terças-feiras, no período da manhã, foram retiradas amostras dos lotes de cada produtor, totalizando quatro unidades de cada tipo de hortaliça pesquisada. As amostras coletadas foram acondicionadas individualmente em sacos plásticos de primeiro uso, devidamente identificadas e levadas ao Laboratório de Parasitologia da Faculdade Patos de Minas (FPM), onde se procedeu a análise parasitológica. Este procedimento foi repetido semanalmente até completar o número de amostras estipuladas.

No Laboratório de Parasitologia, utilizando-se luvas de látex, as amostras foram preparadas desprezando-se as folhas deterioradas e o talo. Posteriormente, as folhas foram colocadas em 2000 ml de água destilada e acondicionadas em recipiente estéril.

Após lavagem com fricção durante 1 minuto as folhas foram deixadas em repouso em agua destilada por 30 minutos. Em seguida, as folhas foram retiradas da água, escorrendo-se totalmente o líquido dentro do mesmo recipiente. As folhas foram desprezadas e este procedimento foi aplicado a todas as amostras.

O líquido obtido da lavagem das amostras foi filtrado através de funil com gaze dobrada em 8 partes, e recolhido em cálice cônico e deixado em repouso por 24 horas para sedimentação, sendo realizada a lavagem duas vezes neste período com água destilada.

Após o período de sedimentação, o líquido sobrenadante foi cuidadosamente desprezado, transferindo-se o sedimento para um tubo de centrífuga de 50 ml. Em seguida, o material foi centrifugado em centrífuga (FANEM Excelsa Baby Modelo 206) a 2.600 rpm.

Após este procedimento, homogeneizou-se o sedimento que ficou no tubo, e com o auxílio de uma pipeta Pasteur descartável, transferiu-se o sedimento de cada tubo para um tubo único, até totalizar 2,5 ml de cada amostra.

Todas as amostras processadas foram analisadas em triplicatas utilizando-se a microscopia óptica. Após a análise microscópica o restante da amostra foi acondicionado em frasco âmbar com rosca, estéril contendo formol a 10% para eventual releitura.

A análise microscópica foi realizada a fresco seguindo-se o seguinte protocolo: Pipetou-se 0,05 ml do volume final do tubo único para uma lâmina, corando-se com solução de Lugol, em seguida a lâmina foi coberta com lamínula 24x24mm e levada cuidadosamente para exame ao microscópio. Utilizando a objetiva (10X e 40X), percorreu-se todo o campo da lâmina em busca de ovos e larvas de helmintos e cistos de protozoários. Foram confeccionadas 03 lâminas para cada amostra, totalizando 120 lâminas de um total de 40 amostras. (OLIVEIRA e GERMANO 1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse estudo foi detectada a presença de larvas de nematódeos em 39 (8,1%) das amostras analisadas e ovos de ancilostomídeos, em 18 (3,7%) entre todas as variedades de hortaliças. Além disso, também foram encontrados ovos de *Trichuris trichiura* 10 (2,1%), *Enterobius vermicularis* 5 (1,1%), *Ascaris lumbricoides* em 9 (1,9%) e cistos de *Entamoeba coli* em 13 amostras (2,7%). Os níveis de contaminação observados nas verduras variaram entre 9,3% a 48,6% (Tabela 1).

Tabela 1 - Análise parasitológica de verduras distribuídas nas escolas e creches municipais de Patos de Minas/MG – Brasil, no período de março a junho de 2012.

Parasito	**Forma encontrada**	**Acelga**	**Alface**	**Couve**	**Repolho**	**Total**
Trichuris trichiura	Ovo	6	3	1	-	10
Entamoeba coli	Cisto	6	4	2	1	13
Amebas de vida livre	Trofozoíta	8	2	5	3	18
Ascaris lumbricoides	Ovo	5	3	1	-	9
Nematelmintos	Larva	21	11	4	3	39
Ancilostomídeos	Ovo	12	4	1	1	18
Enterobius vermicularis	Ovo	-	-	2	3	5
Total de amostras analisadas		120	120	120	120	480
Total de amostras parasitadas		58	27	16	11	112
Porcentagem de amostras parasitadas		**48,3%**	**22,5%**	**13,3%**	**9,1%**	**23,3%**

As amostras de acelga mostraram os maiores níveis de contaminação por parasitos, apresentando 58 amostras positivas (48,3%), e o menor nível de contaminação foi detectado nas amostras de repolho, com 11 amostras positivas (9,1%). O índice total de parasitismo nas hortaliças ficou em 23,3%, totalizando 112 amostras, sendo os parasitos de maior prevalência, e presentes em todas elas, os helmintos, tendo variado entre larvas e ovos.

Em 18 amostras analisadas foram encontrados os protozoários ciliados tais como *Balantidium coli*, além de ácaros.

A *Entamoeba coli* é um protozoário intestinal, comensal não patogênico para o homem. No entanto, a detecção de cistos de *Entamoeba coli* nas amostras estudadas evidenciam a

contaminação das hortaliças por fezes humanas, o que pode ser indicativo de falhas na higienização ou na manipulação dos alimentos.

O encontro de ovos de *Enterobius vermicularis,* um parasito intestinal exclusivo do homem, também evidencia a presença de contaminação fecal nas hortaliças. O fato dos ovos desse parasito serem menos resistentes no meio ambiente e da pequena quantidade deles serem eliminadas através das fezes do hospedeiro justifica sua baixa ocorrência nas análises realizadas.

É possível, também, que estas hortaliças estejam sendo cultivadas em solos poluídos com material fecal, ou ainda, que no cultivo desses vegetais esteja sendo utilizada água contaminada com dejetos humanos, que podem carrear ovos e larvas de nematelmintos, bem como cistos de protozoários. (MESQUITA et al., 1999).

Nessa pesquisa, ovos dos helmintos *Trichuris trichiura* e *Ascaris lumbricoides* foram encontrados em três variedades de hortaliças estudadas com exceção do repolho. Estes dois helmintos são os parasitos intestinais mais frequentes da espécie humana devido a postura de ovos muito elevada e da fácil disseminação das formas infectantes. Seus ovos permanecem viáveis por longos períodos no ambiente, pois são muito resistentes o que aumenta a chance de contaminarem a água e os alimentos. (REY, 2001).

Segundo Rey (2001), as formas de transmissão dos ancilostomídeos é bem definida, enquanto o *Necator americanus*, só é possível a transmissão por penetração cutânea. O *Ancylostoma duodenale* pode penetrar também por via oral, através de alimentos e água contaminados. Desta forma, o parasito não tem ciclo pulmonar, aumentando a eficiência de sua fase larvária nos intestinos do indivíduo, com maior quantidade de larvas chegando à fase adulta.

O indivíduo ao ser parasitado por ancilostomídeos apresenta uma perda de 2 a 3 ml de sangue/dia quando parasitados por 100 parasitos. Assim, uma pessoa albergando 700 parasitos, chega a perder 21 ml de sangue por dia, com perda de 11mg de ferro, levando ao surgimento de graves quadros de anemia ferropriva.

Além disso, foi observado que as pessoas responsáveis pela colheita e transporte das hortaliças manipulam tais produtos sem a utilização de luvas ou outros equipamentos de proteção individuais o que se mostra algo preocupante, tendo em vista a alta prevalência de amostras com presença de cistos de protozoários, pois, sabe-se que indivíduos assintomáticos que pela natureza de seu trabalho estão em contato direto e permanente com esse tipo de

produto, podem tornar-se fonte potencial de contaminação e disseminação de vários patógenos, entre eles enteroparasitos (SILVA DE JESUS et al., 2013).

Relacionando os dados obtidos nesse estudo com outros realizados anteriormente (ARBOS et al., 2010; CANTOS et al., 2004; FALAVIGNA et al., 2005), a taxa de positividade encontrada é mais baixa. No entanto, ela pode ser explicada pela melhoria nos processos de produção, transporte e distribuição de alimentos.

Os resultados demonstram, ainda, a necessidade da implantação de políticas públicas a fim de se efetivar processos de educação em saúde, educação sanitária e ambiental, fatores estes, que estão ligados à prevalência das parasitoses intestinais. O conhecimento dos mecanismos de transmissão, sinais e sintomas, além das formas de prevenção, fornecem ao profissional de saúde as ferramentas necessárias para atuar promovendo a saúde de sua população alvo.

REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Saúde. **Linha Guia de Atenção à Saúde da Criança.** 1. ed. Belo Horizonte, 2005. 125p.

ANDRADE, E. C.; et al. Parasitoses intestinais: Uma revisão sobre seus aspectos sociais, epidemiológicos, clínicos e terapêuticos. **Rev. APS**. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p.231-240. abr./ jun. 2010. Disponível em: <http://www.aps.ufjf.br/index.php/aps/article/viewArticle/736>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ARBOS, K. A.; FREITAS, R. J. S. et al. Segurança alimentar de hortaliças orgânicas: aspectos sanitários e profissionais. **Rev. Ciênc. Tecnol. Aliment.** Campinas, v. 30, Supl. 1, p. 215-220. maio. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cta/v30s1/33.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BARRETO, J. G. Detecção da incidência de enteroparasitos nas crianças carentes da cidade de Guaçuí – ES. **Revista Brasileira de Análises Clínicas**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 4, p. 221-223. 2006. Disponível em: <http://www.sbac.org.br/pt/pdfs/rbac/rbac_38_04/rbac_38_04_03.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BERBARI, S. A. G.; PASCHOALINO, J. E.; SILVEIRA, N. F. A. Efeito do cloro na água de lavagem para desinfecção de alface minimamente processada. **Rev. Ciênc. Tecol. Alimen.** Campinas, v. 21, n. 2, p.197-201. maio-ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cta/v21n2/7467.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BISCEGLI, T. S. et al. Estado nutricional e prevalência de enteroparasitoses em crianças matriculadas em creche. **Rev. Paul. de Pediatria.** São Paulo, v. 27, n. 3, p. 289-295, jan./ nov. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v27n3/09.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

CANTOS, G. A. et. al. Estruturas parasitárias encontradas em hortaliças comercializadas em Florianópolis, Santa Catarina. **Revista Newslab**. Florianópolis. 66. ed. p. 18-32. 2004. Disponível em: <http://www.newslab.com.br/ed_anteriores/66/ESTRUTURAS.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CARVALHO, O. S. et al. Prevalência de helmintos intestinais em três mesorregiões do Estado de Minas Gerais. **Rev. da Soc. Bras. de Med. Trop.** Uberaba, v. 36, n. 6, p. 599-600, nov./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-6822002000600009>. Acesso em: 25 mar. 2016.

DARYANI, A. et al. Prevalence of intestinal parasites in vegetables consumed in Ardabil, Iran. **Food Control.** Sari. Iran. v. 19, n. 8, p. 790-794. Aug. 2008. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0956713507001648>. Acesso em: 20 mai. 2016.

EURICO, C. LITTON, E. **Exames Parasitológicos.** 3. ed. Fortaleza. Brasil Tropical, 1999.

FALAVIGNA, L. M. et al. Qualidade de hortaliças comercializadas no norte do Paraná**.** Brasil. **Parasitol. Latinoam**. Santiago, v. 60, n. 3-4, p. 144-149, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/parasitol/v60n3-4/art07.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

FERNANDES, S. et al. Protocolo de parasitoses intestinais. **Acta pediátrica portuguesa.** Portugal, v. 43, n. 1, p. 35-41, maio. 2012. Disponível em: <http://www.spp.pt/Userfiles/File/App/Artigos/32/20120530174123_Acta_Pediat_Vol_43_N_1.pdf#page=46>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FREI, F.; JUNCANSEN, C.; RIBEIRO-PAES, J. T. Levantamento epidemiológico das parasitoses intestinais: viés analítico decorrente do tratamento profilático. **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, p. 2919-2925. dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n12/21.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GUILHERME, A. L. F. et al. Prevalência de enteroparasitas em horticultores e hortaliças da Feira do Produtor de Maringá, Paraná. **Revista da Soc. Brasileira de Med. Tropical.** Uberaba, v. 34, n. 4, p. 405-411. jul-ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v32n4/0821.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

GUIMARÃES, A. M. et al. Frequência de enteroparasitas em amostras de alface (Lactuca sativa) comercializadas em Lavras, Minas Gerais. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**. Uberaba, v. 36, n. 5, p. 621-623. set./out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v36n5/a14v36n5.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

KOZAN, E.; GONENC, B.; SARIMEHMETOGLU, O.; AYCICEK, H. Prevalence of helminth eggs on raw vegetables used for salads. **Food Control.** Ankara. Turkey. v. 16, n. 3,

p. 239–242. mar. 2005. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0956713504000416>. Acesso em 20 maio. 2015.

MARCONDES, E. et al. **Pediatria Básica – Tomo II:** Pediatria clínica e geral. 9. ed. São Paulo: Sarvier, 2003.

MESQUITA, V. C. C. et al. Contaminação por enteroparasitas em hortaliças comercializadas nas cidades de Niterói e Rio de Janeiro, Brasil. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.** Uberaba, v. 34, n. 4, p.189-194. jul./ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v32n4/0814.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

OLIVEIRA, C.A.F.; GERMANO, P.M.L. Estudo da ocorrência de enteroparasitas em hortaliças comercializadas não região metropolitana de São Paulo, SP, Brasil. I – Pesquisa de helmintos. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo, v. 26, n. 4, p. 283-89. ago. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101992000400011&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2015.

OLIVEIRA, C.S. Parasitoses Intestinais. In: LOPEZ, F. A.; CAMPOS JÚNIOR D.(org.). **Tratado de Pediatria**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. Cap. 10, p. 1283-1291.

OLIVEIRA, H. M.; GONÇALVES, M. J. F. Educação em saúde: uma experiência transformadora. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 57, n. 6, p. 761-763, nov./dez. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n6/a28.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

PAZ, M. G. A.; ALMEIDA, M. F.; GUNTHER, W. M. R. Prevalência de diarreia em crianças e condições de saneamento e moradia em áreas periurbanas de Guarulhos, SP. **Rev. Bras. Epidemiol.** São Paulo, v. 15, n. 1, p. 188-197, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v15n1/17.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

REY, L. Um século de experiência no controle da ancilostomíase. **Rev. da Soc. Bras. Med. Tropical.** Uberaba, v. 34, n. 1, p. 61-67, jan./fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v34n1/4320.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

SANTANA, L. R. R. et al. Qualidade física, microbiológica e parasitológica de alfaces *(Lactuca sativa)* de diferentes sistemas de cultivo. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**. Campinas. v. 26, n.4, p. 264-269. abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cta/v26n2/30171.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SILVA, C. G. M.; ANDRADE, S. A. C.; STAMFORD, T. L. M. Ocorrência de *Cryptosporidium spp*. e outros parasitas em hortaliças consumidas in natura, no Recife**. Ciência e Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro. v.10, supl. 0, p. 63-69, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v10s0/a09v10s0.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SILVA DE JESUS, J.; et al. Prevalência de enteroparasitoses em agricultores da feira do produtor rural do Bairro do Buritizal, Macapá, Amapá, Brasil. Revista de Biologia e Ciências da Terra v. 13, - n. 2, 2013

SOARES, B.; CANTOS, G. A**.** Qualidade parasitológica e condições higiênico-sanitárias de hortaliças comercializadas na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**. Rev. Bras. Epidemiol.** São Paulo, v. 8, n. 4, p. 377-84, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rbepid/v8n4/04.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TAKAYANAGUI, O. M. et al. Avaliação da contaminação de hortas produtoras de verduras após a implantação do sistema de fiscalização em Ribeirão Preto, SP. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical.** Uberaba. v. 40, n.2, p. 239-241. mar./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v40n2/a20v40n2.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. et al. Fiscalização de verduras comercializadas no município de Ribeirão Preto, SP. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**. Uberaba. v. 34, n. 1, p. 37-41. jan./fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v34n1/4316.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

VOLLKOPF, P. C. P.; LOPES, F. M. R.; NAVARRO, I. T. Ocorrência de enteroparasitos em amostras de alface (*Lactuca sativa)* comercializadas em Porto Murtinho – MS. **Arq. ciê. vet. e zool.** UNIPAR. Umuarama – PR, v. 9, n. 1, p. 38-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/veterinaria/article/view/37/19>. Acesso em 20 set. 2015.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

MANOBRAS DE HIGIENE BRÔNQUICA EM RECEN-NASCIDOS PRÉ-TERMOS: Benefícios e Riscos

Wemerson Pereira dos Santos*
Carla Cristina Ferreira de Andrade**
Fernando Leonardo Diniz Souza***
Michelle Dayanne Souza****

Resumo: O nascimento antes do tempo é um grande desafio para os cuidados dos recém-nascidos, principalmente por ocupar um dos principais riscos, a morte infantil até mesmo nos países desenvolvidos. Isso se dá por causa da imaturidade do sistema respiratório, os recém-nascidos (RN) pré-termos apresentam altos riscos de desenvolver doenças respiratórias com necessidade de ventilação mecânica, assim, se torna imprescindível a atuação do fisioterapeuta nas Unidade de Terapia Intensiva (UTI) Neonatal. A fisioterapia respiratória tem um papel fundamental para os recém-nascidos prematuros, diminui doenças respiratórias e o sofrimento das crianças que são as causas mais comuns. Tem também como objetivo diminuição do gasto hospitalar segundo o Ministério da Saúde. A partir do sucesso nas prevenções e reabilitações das complicações respiratórias, o fisioterapeuta tornou-se membro em destaque na equipe multiprofissional. A análise do trabalho mostra que a fisioterapia tem ótimos efeitos na remoção de secreção; e excelentes efeitos sobre a oxigenação, já que os estudos são escassos e apresentam amostras pequenas e poucos efeitos deletérios os quais podem ser evitados com as boas condutas dos fisioterapeutas. Este estudo tem como objetivo mostrar os efeitos benéficos da fisioterapia respiratória em recém-nascidos pré-termos após as manobras de higiene brônquica e mostrar os efeitos deletérios que podem ser evitados. Neste contexto, propôs-se a realizar uma revisão da literatura com o levantamento realizado com as seguintes palavras-chave: Fisioterapia Respiratória, Pré-termos, Benefícios e Efeitos deletérios. No período de setembro de 2015 a novembro de 2016.

Palavras-chave: Fisioterapia Respiratória. Pré-termos. Benefícios e Efeitos deletérios.

Abstract: The birth ahead of time is a big challenge for the care of newborns, mostly occupy one of the main risks, even until the infant death in developed countries. This is because of the immaturity of the respiratory system, the newborn (NB) preterm present high risks of developing respiratory disease requiring mechanical ventilation thus becomes essential role of the physiotherapist in the Intensive Care Unit (ICU) Neonatal. Respiratory therapy has a key role to the premature newborns, decreases respiratory diseases and suffering

* Fisioterapeuta- FPM, Especialista em Fisioterapia Aplicada a Neurologia-Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Docente do Curso de Fisioterapia – FCJP. E-mail: wemersops3@yahoo.com.br

** Fisioterapeuta- UNICERP, Mestre em Terapia Intensiva-SOBRATI, Docente da Faculdade Patos de Minas (FPM) Email:carla.aldrin@hotmail.com

*** Fisioterapeuta- UNITRI, Doutor em Promoção de Saúde – UNIFRAN, Docente do Curso de Fisioterapia – FPM. E-mail: drfernandodiniz@gmail.com

**** Fisioterapeuta- FPM. E-mail: michelledayannefisio@outlook.com

of children who are the most common causes. Also aims reduced expenditures hospital according to the Ministry of Health From the success in the prevention and rehabilitation of respiratory complications, the physiotherapist became a member highlighted in the multidisciplinary team. The analysis of the study shows that physical therapy has great effects on secretion removal, and excellent effects on oxygenation, since the studies are scarce and have small samples. This study aims to evaluate the impact of changes in heart rate, respiratory rate and oxygen saturation during physiotherapy as Expiratory Flow Acceleration (AFE) Extended Expiration Slow (ELPr) Tapotement and vibrocompression in preterm infants. In this context, this work aimed to carry out a literature review with the objective of evaluating the effects of respiratory physiotherapy on the lung function of preterm newborns.

Keywords: Respiratory Therapy. Pre-terms. Physiological Effects.

1 INTRODUÇÃO

O nascimento de uma criança prematura exige maiores cuidados, afetando também sua família por necessitar de um período prolongado de hospitalização, o que tem maiores custos para o sistema de saúde e para a sociedade (HALLSWORTH et al., 2008).

A prematuridade é uma das importantes causas da mortalidade perinatal. O risco de morbimortalidade é maior, quanto mais nova for à idade gestacional, havendo risco na adaptação da vida do recém-nascido devido à imaturidade dos órgãos vitais (BRASIL; 2002). O nascimento de uma criança prematura é um grande desafio para os cuidados perinatais, principalmente por ocupar um dos principais fatores de risco morbimortalidade infantil até mesmo nos países desenvolvidos (GOLDENBERG, 2008).

A fisioterapia respiratória em neonatais é o trabalho do fisioterapeuta no período situado entre o corte do cordão umbilical até 28 dias após o parto, que tem como o principal trabalho o manuseio da parte motora e pulmonar do recém-nascido (RN) nessas crianças em cuidados especiais nas unidades de terapia intensiva (SELESTRIN et al.,2007).

Kopelmam (1994) ressalta a fundamental importância nos tratamentos de recém-nascidos pré-termos (RNPT) em unidade de tratamento intensiva neonatal (UTIN) sobre determinadas condições como: síndrome aspirativas, síndrome do desconforto respiratório, pneumonia, atelectasia, na prevenção e no aparecimento de novas doenças que estão associadas à ventilação mecânica.

A fisioterapia respiratória contribui para a eliminação de secreção através da higiene brônquica; diminuindo o desconforto respiratório através de manobras que melhoram a ventilação e oxigenação, além de promover tosse produtiva com menor gasto energético (KONOMATA, 2003). Mesmo com todos os avanços, as complicações respiratórias ainda são

uma das principais causas da morbi-mortalidade no período neonatal, especialmente nos recém-nascidos pré-termo (RNPT), devido à imaturidade pulmonar, necessitam de períodos prolongados na ventilação artificial, tornando-se susceptíveis às complicações da própria ventilação mecânica, o que delimita a evolução destas crianças (NICOLAU et al, 2007).

Segundo Antunes et al, (2006) realizou-se comparações do impacto de diversas técnicas de fisioterapia sobre os parâmetros fisiológicos. Esses autores concluíram que os resultados são poucos e que novos estudos são necessários para o melhor desenvolvimento do RNPT.

Os efeitos da fisioterapia respiratória são muitos e classificados em categorias de função pulmonar. A análise dos trabalhos mostra que a fisioterapia tem efeitos benéficos na retirada da secreção como já foi falado anteriormente e bons efeitos sobre a oxigenação, já que os estudos são escassos e apresentam amostras pequenas.

O tratamento dos recém-nascidos (RNs) proporciona uma melhora nas variáveis hemodinâmicas, como o aumento da frequência cardíaca (FC), a uma melhora na manutenção funcional da circulação cerebral do RN e mantém as vias aéreas com fluxo menos turbulento e com o mínimo de secreção, permitindo um aumento na troca gasosa e redução do número de fatores intrínsecos das vias aéreas são fatores que contribuem para o aumento da resistência pulmonar (SELESTRIN, et al., 2007). Realizamos uma busca sistemática da literatura, por meio da consulta aos indexadores de pesquisa nas bases de dados eletrônicos (Medline, ISI Web, Lilacs e SciELO). O levantamento foi realizado com as seguintes palavras-chave: Fisioterapia Respiratória, Pré-termos e Efeitos Fisiológicos. No período de setembro de 2015 a novembro de 2016.

Foram definidos como critérios de inclusão: artigos de revisão, Livros, artigos originais e artigos experimentais de língua inglesa, portuguesa ou espanhola realizados com crianças no período neonatal, publicados de 1994 a 2015 em periódicos especializados e indexados nas bases de dados consultadas. Foram encontrados 52 artigos, dos quais 12 foram excluído da análise, por não se encaixarem na pesquisa por serem recém-nascidos com idade pós-natal acima de 30 dias, com presença de má formação congênita, uso de FiO^2 maior que 0,4, idade gestacional superior a 37 semanas, respiração por ventilação mecânica. Todos os 30 artigos restantes foram localizados e incluídos no estudo por não apresentarem nenhum critério de exclusão.

2. FISIOTERAPIA RESPIRATORIA EM RECEM NASCIDOS PRÉ-TERMOS

O risco de morbimortalidade é maior, quanto mais nova for à idade gestacional, havendo risco na adaptação da vida do recém-nascido devido à imaturidade dos órgãos vitais (BRASIL; 2002). A prematuridade constituiu a primeira causa de mortes no primeiro mês de vida. Cerca de 11% dos partos na América ocorrem antes do tempo e por isso essas crianças tem probabilidade de altos risco de problemas na qualidade de vida, incluindo paralisia cerebral, surdez, cegueira, deficiências do aprendizado e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor. Pesquisas revelam uma melhor assistência em mulheres grávidas e recém-nascidos, melhorando o prognóstico para os neonatos pré-termos (SARMENTO, 2007).

Com os avanços tecnológicos a sobre vida do recém-nascido pré-termos de grande risco com peso no nascimento e idade gestacional menores tem aumentado, assim necessitando de um amplo tratamento da equipe multiprofissional (ANTUNES, 2006). Os recém-nascidos pré-termo (RNPT) estão mais propensos a desenvolverem patologias através dos fatores de risco pós-natais como hemorragias, síndrome do desconforto respiratório, displasia bronco-pulmonar, infecções e distúrbios metabólicos (FLENADY, 2000).

A resolução-RDC N° 7 de 24 de fevereiro de 2010 do Ministério da Saúde, que está em vigor, as unidades de terapia intensivas com nível terciário devem contar com fisioterapeutas, um para cada dez leitos ou fração no turno da manhã e da tarde; em período integral totalização 18 horas diárias de atuação por diminuir complicações e período de hospitalizações, reduzindo consequentemente custos hospitalares (BRASIL; 2010).

A fisioterapia em RNPT com doenças respiratórias é indicada para sua correta e precoce recuperação. Estudos revelam que através de dados estatísticos, que o tratamento fisioterapêutico não só reabilita mais também aumenta a qualidade de vida dessas crianças, incluindo precocemente e levando para o ambiente familiar (IRWIN, 1994).

A fisioterapia é uma especialidade recente, e principalmente a sua atuação nas unidades de terapia intensiva neonatal (UTIN). Com esse reconhecimento especialmente nos grandes centros de tratamentos, a fisioterapia tem mostrado grandes resultados, com isso obteve o reconhecimento do fisioterapeuta como membro imprescindível da equipe multiprofissional (NICOLAU, 2006). Em fevereiro de 2010, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária publicou, em diário oficial, a necessidade de especialização dos fisioterapeutas que trabalham na área da neonatologia e pediatria para atuação nas respectivas áreas hospitalares. Esta obrigatoriedade para os profissionais melhora e contribuiu para a que os pacientes em unidades de terapia intensiva (UTI), pediátrica e neonatal tenham qualidade no tratamento e segurança nos procedimentos (BRASIL, 2010).

O trabalho em equipe contínuo da fisioterapia respiratória, juntamente com a medicina neonatal, ajuda com que os tratamentos fisioterapêuticos sejam otimizados, respeitando-se as diferenças entres os RNPTs e tornando possível atingir um alto padrão de eficácia do tratamento intensivo melhorando na assistência neonatal (NICOLAU, 2007).

3 MANOBRAS DE HIGIENE BRÔNQUICAS

Os recursos de fisioterapia respiratória manual e composto por um grupo de manobras que visa à prevenção com principal objetivo, com intuito de evitar as complicações de doenças respiratórias, uma melhora na disfunção toracopulmonar e na reabilitação do recondicionamento físico (SERAFIM, 2006). A fisioterapia respiratória contribui para a eliminação de secreção através da higiene brônquica; diminuindo o desconforto respiratório através de manobras que melhoram a ventilação e oxigenação, além de promover tosse produtiva com menor gasto energético (KONOMATA, 2003).

Segundo Postiaux (2004) a fisioterapia respiratória na pediatria trabalha com intuito de retirar ou reduzir secreção nas vias aéreas, consequentemente das falhas dos recursos fisiológicos do próprio organismo, na prevenção ou no tratamento de atelectasia ou de hiperinflação tem como objetivo diminuir danos de estruturas, evitando o aparecimento de cicatrizes que causara uma diminuição da elasticidade que são recorrentes de infecções ou lesões no aparelho respiratório da criança.

Uma tosse ineficaz, um aumento excessivo de muco, diminuição dos sons respiratórios ou aparecimento de sibilos, crepitação, roncos, padrão respiratório exaustivo e taquipnéia pode ser indicativo de um quadro excessivo de secreção nas vias aéreas de grande, médio ou pequeno calibre assim necessitando de manobras de higiene brônquica (KONOMATA, 2003).

O tratamento realizado com pacientes pediátricos se difere de forma substancial do que em pacientes ou crianças com idade maior, assim possibilitando que o fisioterapeuta adapta o tratamento levando em consideração as diferenças fisiológicas e anatômicas dessas crianças (SARMENTO, 2007).

3.1 CLÁSSICAS:

3.1.1 Tapotagem Torácica

A tapotagem torácica é realizada utilizando as mãos em forma de cunha com uma ação rítmica em flexão e extensão dos punhos. Para tapotagem torácica em recém-nascidos utiliza dois ou três dedos de uma mão, ela nunca deve gerar desconforto ou dor e deve ser realizada com uma toalha ou um pano para evitar estimulação sensória da pele (PRYOR, 2006).

Em recém-nascidos é uma técnica útil para estimular a tosse, provavelmente recorrente da mobilização do muco através de vibrações na parede torácica (FALK, 2007). A tapotagem torácica rápida e vigorosa pode levar a sustentação da respiração e pode induzir ao broncoespasmo em pacientes com vias aeres comprometidas, não a relatos de qual melhor forma de se utilizar a tapotagem mais a melhor forma e que seja confortável para o paciente e para o fisioterapeuta pois se trata de uma técnica de grande gasto energético para o terapeuta (PRYOR, 2006).

3.1.2 Vibrações e Vibrocompressões

Segundo Serafim (2006), o muco é uma substancia que se fluidifica com a agitação, com esta vibração ele além de se torna menos espesso tem uma melhora da remoção das vias aéreas mais distais para as proximais facilitando assim a eliminação.

As vibrações devem ser desenvolvidas em movimentos rítmicos e constante para mudar a fisiologia do muco para melhorar a mobilização da secreção da arvore traqueobrônquica. A realizações desta técnica gera, certa dificuldade de aplicação para o fisioterapeuta nas realizações das vibrações na frequência mínima de 13Hz durante o tempo suficiente (FELTRIN, 2000).

3.1.3: Drenagem Postural

A DP deve ser realizada com o pulmão acometido a favor da gravidade para que essa ajude no deslocamento da secreção para que o muco flua paras as vias aéreas centrais.(FELITRIN, 2000).

Segundo Serafim (2006) a drenagem postural é indicada quando o RNPT não consegue eliminar secreções, com presença de atelectasia , com diagnostico de fibrose cística ou pneumonia com cavitação tem por finalidade evitar presença de corpos estranhos nas vias aéreas e acumulo de secreção. As contraindicações são lesão de cervical ou cabeça,

hemorragias não controladas, cardiopatias, lesão medular, hemoptise, instabilidade hemodinâmica ou paciente hiposecretivos.

3.1.4: Percuções torácicas manuais (PTM)

A eficácia da manobra estão relacionada com força e rigidez exercida sobre o tórax, a frequências ideal para esse procedimento para retirada da secreção e de 25 a 30 Hz(FELTRIN, 2000). Filk (2002) afirma que tal procedimento faz com que a secreção se desloque por meio de um tremor é realizada com pacientes em diversas posições da drenagem postural.

As contas indicações dessa manobra e aplica-la diretamente sobre a pele, paciente asmático em crise, PO de cirurgia cardíaca ou pulmonar, pós-alimentação e pacientes com cardiopatia descompensada (ROSSETTI, 2005)

3.2 MODERNAS:

3.2.1 Aumento do Fluxo Expiratório (AFE):

O aumento do fluxo expiratório e uma técnica de higiene brônquica que tem por finalidade eliminação de secreções das vias áreas de grosso calibre. É uma modalidade de origem francesa no inicio sendo usada somente em recém-nascidos com fibrose cística, e com o passar dos anos sendo adaptadas aos recém-nascidos com outras doenças pulmonares (FELTRIN, 2000).

Segundo Postiuax (2004) É uma técnica que deve ser executada na expiração na forma de uma pressão na parede do tórax por uma das mãos do fisioterapeuta na criança em decúbito dorsal, e a outra mão do fisioterapeuta permanecera parada servindo como apoio no tórax. O profissional realizara esta técnica com objetivo de desinsuflação do pulmão e a velocidade do fluxo da manobra deve ser superior o de uma expiração espontânea.

3.2.2: Expiração Lenta Prolongada (ELPr)

A expiração lenta prolongada e uma técnica de higiene brônquica que tem como objetivo a remoção da secreção de vias aérea da periferia para as vias aéreas de grande calibre (FELTRIN, 2000).

Trata-se de uma técnica de prolongamento da expiração que se dar por uma pressão continua na parede do tórax dos recém-nascidos simultaneamente com as duas mãos sobre o

tórax com objetivo de aumentar o tempo de duração da expiração e aumentar o fluxo (FELETRIN, 2000).

3.2.3: Desobistrução Rinofaríngea Retrógrada (DRR)

Esta manobra esta sendo aplicada em RNPT bronco-obstrutivo por ter princípios da nasoaspiração passiva da criança. É uma técnica realizada na fase inspiratória acompanhada ou não instilação nasal, pode ser ativa ou passiva associada com o choro ou com reflexos da inspiração. A manobra e utilizada nas obstruções das vias aéreas extratorácicas. É contra indicada quando o RNPT não apresenta tosse ou ela seja ineficaz ou presença de lesões na laringe (POSTIAUX, 2004).

3.2.4: Glossopulsão Retrógrada (GPR)

É uma manobra que possibilita o colhimento da secreção aonde o próprio RNPT não consegue coloca-la para fora, é aplicada após a tosse, pois esta projetou o muco na parte inferior da boca. Ela tem como objetivo principal a retirada da secreção expulsa pela tosse desde o fundo da boca até na comissura labial para que possa ser coletada (POSTIAUX, 2004).

3.2.5: Drenagem autógena (DA)

É uma manobra de higiene brônquica de variação de fluxo aéreo, lenta, Auto remoção de secreções por meios de fases expiratórios com quantidade variadas e diferentes (expirações lentas e ativas). O principal objetivo é um maior fluxo aéreo dentro das vias aéreas para deslocar e mobilizar secreções a técnica e composta por três fases: Deslocamento: respirações com volumes pulmonares baixos e com volume corrente diminuído em média de quatro a cinco ciclos expiratórios. Fase de coleta da secreção brônquica: respirações em volume corrente normal mantendo de quatro a cinco ciclos expiratórios. Fase de remoção das secreções brônquicas: com volume corrente auto de quatro a cinco ciclo de expirações em nível de volume de reserva inspiratória (SOGAB, 2010).

3.2.6: Expiração Lenta Total com a Glote Aberta (ELTGOL)

É uma modalidade de higiene brônquica que é realizada com expirações lentas com a glote aberta, partindo da capacidade residual funcional (CRF) até que alcance volume residual (VR) onde o RNPT se matem em decúbito lateral com o pulmão com secreções do lado inferior. Nessa manobra os benefícios relacionados são: a dispneia, a diminuição de exacerbações da doença e a melhoria da distribuição de ar vias nas aéreas periféricas (MARTINS, 2011).

4- BENEFICIOS DA FISIOTERAPIA RESPIRATÓRIA EM RNPT APÓS MANOBRAS DE HIGIENE BRÔNQUICA.

Os efeitos da fisioterapia respiratória são muitos e classificados em categorias de função pulmonar. A análise dos trabalhos mostra que a fisioterapia tem efeitos benéficos na renoção da secreção e bons efeitos sobre a oxigenação. A fisioterapia respiratória em RNPT demostra ser um procedimento terapêutico sem efeitos deletérios e sem repercussões em relação às variáveis dos efeitos fisiológicos e metabólicos para o tratamento (SELESTRIN, 2007).

Manter a FC, FR e a SPO^2 em níveis fisiológicos normais no recém-nascido é contribuir com a homeostase do corpo, com isso acarretara benefícios na integridade do sistema cardiovascular, pulmonar e especificamente no sistema neurológico, além de promover nutrientes adequados aos tecidos e remoção catabólitos, estas variáveis hemodinâmica em níveis fisiológicos diminui a hipertensão craniana, variações da pressão arterial e variação em um dos principais fatores a hemorragia, inclusive em nível pulmonar (FOX, 2007).

Selestrin (2007) afirma que não a declínio na temperatura corporal, pois os RNPT estão mantidos em local favorável para que isso não aconteça. Essa condição é favorável aos RNPTs por estar relacionada ao ambiente de termo neutralidade, a temperatura corporal é mantida dentro da normalidade através do controle vasomotor e postural.

Segundo Goto (1999) que avaliou os efeitos fisiológicos conclui que frequência cardíaca em decúbito ventral em RNPT se matem em padrão estável, o que responde o porquê de ter mantido os prematuros nessa mesma posição durante a realização do tratamento, e também ressalta que não há interferência no posicionamento sobre o resultado.

Antunes (2007) afirma que os resultados dos presentes estudos sugerem que as manobras de higiene brônquicas modernas ou clássicas sejam aplicadas com segurança em RNPT. Seus

benefícios comparados com outras modalidades da fisioterapia em curto prazo é a melhora na oxigenação, tendo como vantagem a ausência de repercussão na saturação de oxigênio, frequência respiratória e na frequência cardíaca.

Com o tratamento fisioterapêutico em RNPT é proporcionada uma melhora na estabilidade hemodinâmica, como a manutenção funcional da circulação cerebral do recém-nascido e posteriormente a manutenção das vias aéreas com o fluxo maior e menos turbulento possível com quantidades mínimas de secreção, permitindo uma melhora na permeabilidade e na redução de fatores adversos nas vias aéreas que contribuem para o aumento da resistência pulmonar. A fisioterapia respiratória neonatal demostra ser um procedimento terapêutico eficiente para o tratamento dessas crianças, pois há uma diminuição da FC após os procedimentos intervencionistas de fisioterapia. Assim, recomenda-se a realização de fisioterapia respiratória como um dos recursos para o tratamento dessa população neonatal (ABREU, 2005).

A técnica de ELPr e utilizada em doenças, com distúrbios da ventilação e obstrução causados por excesso de muco em vias aéreas médias. Seus benefícios estão direcionados ao baixo gasto de energético do paciente e a uma determinada variação na pressão transmural brônquica, eliminado o risco de colapso das estruturas pulmonares distais (BRITTO, 2009).

O AFE que é uma técnica que tem como benefício acelerar o fluxo expiratório, é um procedimento de desobstrução brônquica que deve ser aplicado quando a presença de secreção em vias aéreas de grandes calibres, utilizada até mesmo na neonatologia (ANTUNES, 2006).

A vibrocompressão é vibrações que devem ser desenvolvidas em movimentos rítmicos tem como benefícios a mudança da fisiologia do muco para melhorar a mobilização da secreção da arvore traqueobrônquica (FELTRIN, 2000).

A técnica de tapotagem em recém-nascidos é útil para estimular a tosse, provavelmente recorrente da mobilização do muco através de vibrações na parede torácica (FALK, 2007)

O ELTGOL é uma manobra que tem com benefícios: a diminuição da dispneia, a diminuição de exacerbações da doença e a melhoria da distribuição de ar vias nas aéreas periféricas (MARTINS, 2011)

A Drenagem Autógena tem como objetivo principal objetivo é um maior fluxo aéreo dentro das vias aéreas para deslocar e mobilizar secreções (SOGAB, 2010).

A Glossopulsão tem como objetivo principal a retirada da secreção expulsa pela tosse desde o fundo da boca até na comissura labial para que possa ser coletada (POSTIAUX, 2004).

A percussão torácica é um procedimento que desloca a secreção por meio de um tremor é realizada com pacientes em diversas posições da drenagem postural (ROSSETTI, 2005).

Segundo Nicolau 2007 com análise nos estudos relata que a fisioterapia respiratória é indicada e tem eficácia comprovada nos casos de hipersecreção brônquica, na qual as manobras de higiene brônquica melhoram a remoção de secreção no trato respiratório, reduzindo os riscos de atelectasia no período após a extubação.

Nos trabalhos realizados por Fox (1994) obteve resultados como a melhora clínica dos RNPT que participaram dessas pesquisas, ao demonstrar que as manobras de fisioterapia respiratória neonatal colaboraram para a redução das frequências cardíaca e respiratória e aumento da saturação de oxigênio.

5: EFEITOS DELETÉRIO DA FISIOTERAPIA RESPIRATÓRIA EM RNPT APÓS MANOBRAS DE HIGIENE BRÔNQUICA

Existem controvérsias a respeito da fisioterapia respiratória em recém-nascidos pré-termos. Estudos atuais demonstram benefícios da fisioterapia sobre essa população através da melhora da fisiologia pulmonar. Esses estudos tiveram como foco principal a função pulmonar, em outros estudos observa-se a redução dos efeitos hemodinâmico desses RNPT. No entanto estes estudos foram realizados na década de 90, falam sobre efeitos deletérios, afirmando que os procedimentos intervencionistas de fisioterapia em RNPT acarretam uma instabilidade hemodinâmica, sendo absolutamente contraindicados (SELESTRIN, 2007).

Nas técnicas de higiene brônquica, a aspiração da via aérea é a que proporcionam maiores números de lesões, no tórax, vias aéreas no sistema nervoso central e periférico. Pode ocorrer intercorrências como espasmo na laringe, infecção do trato respiratório, bradicardia vagal, aumenta o tempo de início da respiração espontânea, atelectasia e aumento da pressão intracraniana (HADDADE, 2006).

Nicolau (2007) afirma que as manobras de fisioterapia respiratória em recém-nascidos acarretam lesões no sistema orgânico, fraturas de costelas, hemorragias. Estudos demonstram lesões do sistema nervoso no primeiro mês de vida de RNPT extremos, a fisioterapia está

associada à lesão cerebral na mudança de decúbitos e nas mobilizações dessas crianças levando em considerações que tais lesões podem ser evitadas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desse estudo cada técnica de higiene brônquica sendo clássica ou moderna de fisioterapia neonatal deve ter como observação os critérios das crianças sendo eles idade, sexo ou peso. Por esse estudo é possível mostrar que as manobras de fisioterapia respiratória causam efeitos benéficos quando aplicadas em RNPT corretamente, e existem poucos relatos sobre efeitos deletérios nos quais muitos podem ser evitados pelo fisioterapeuta. Bons resultados são obtidos sem a utilização da manobra invasiva da aspiração endotraqueal somente usa-la quando for realmente necessária. Com a melhora da tecnologia aumentou-se a qualidade de vida RNPT de alto risco, com pesos de nascimento e idades gestacionais cada vez menores, os quais evoluem com elevada chance de morbidade assim necessitando de tratamentos da equipe multiprofissional.

De acordo com nossa pesquisa, Nicolau (2007) também estudou benefícios e riscos da fisioterapia sobre parâmetros fisiológicos de 42 RNPT, em 5 momentos durante o PIFN e concluiu, em concordância com o nosso estudo, que os procedimentos de fisioterapia realizados corretamente não acarreta danos RNPT. Pelo contrário a utilização da fisioterapia respiratória em recém-nascidos tem ótimo efeitos e traz benefícios tanto na oxigenação quanto na mobilidade articular tendo consciência que os ricos podem ser evitados, lembrando que a má preparação dos profissionais pode acarretar risco a integridade clinica das crianças.

7 CONCLUSÃO

No momento a várias manobras de fisioterapia respiratória estão sendo avaliadas quando aos seus ricos e benefícios a partir desse estudo podemos observar que apesar de existir benefícios a também risco, essa modalidade tem se destacado muito por melhorar a qualidade de vida e até mesmo salva-las, a fisioterapia busca remover a secreção e melhorar a oxigenação tendo como benefícios: melhora fisiologia pulmonar, melhora a permeabilidade, contribui com a homeostase, diminui risco de colapso, reduz atelectasia, mantem a manutenção funcional da circulação do cérebro e Fluxo de O^2 maior e menos turbulento.

A fisioterapia neonatal demonstra ser um procedimento terapêutico que tem algumas repercussões deletérias em relação às variáveis fisiológicas para o tratamento dos recém-nascidos pré-termos, no entanto podem ser evitadas com os cuidados dos fisioterapeutas.

Baseado nessas considerações, estudos com delineamento adequado e amostras representativas devem ser realizados, principalmente para avaliar o risco-benefício dos procedimentos.

REFERÊNCIAS

ABREU. L. C et al. Efeitos da fisioterapia neonatal sobre a frequência cardíaca em recém-nascidos pré-termos com doença pulmonar das membranas hialinas pós-reposição de surfactante exógeno. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, Marilia SP: 2005.

ANTUNES LCO, et al. Efeitos da fisioterapia respiratória convencional versus aumento de fluxo expiratório na saturação de oxigênio, frequência cardíaca e frequência respiratória em prematuros no período pós extubação**. Revista Bras Fisioter,** 2006, Jan-Mar.10(1) 97-103

BERKOWITZ. G. S; et al. Epidemiology of preterm birth. **Rev. Epidemiol**., v.15 n.2 p.414-443, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Política da Saúde. **Área da Saúde da criança. Atenção humanização ao recém-nascido de baixo peso: método mãe canguru: manual teórico.** Brasília; 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução RDC nº 7, de 24 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre os requisitos mínimos para funcionamento de Unidades de Terapia Intensiva e dá outras providências. Disponível em: http://brasilsus.com.br/legislacoes/rdc/102985-7.html

Britto. R. R. et al . **Recursos manuais e instrumentais em Fisioterapia Respiratória**. São Paulo: Manole; 2009.

BRITO,R, R et al. **Recursos manuais e instrumentais em fisioterapia respiratória:** Técnicas modernas de desobstrução utilizada na fisioterapia pediátrica. São Paulo: Manole, 2007.

CARVALHO Mercedes**. Fisioterapia Respiratória**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

FELTRIN, M. I. Z. et al**. Fisioterapia Respiratora Conselho de Lyon 1994-2000**. São Paulo. USP, 2001

Fox, W. W et al. Alterations in neonatal respiratory function following chest physiotherapy (abstract 1192). **Pediatr Res** 1977;11:570.

Flenady V. J et al **Chest physical therapy for preventing morbidity in babies being extubated from mechanical ventilation. Cochrane Review.** Oxford: Update Software; 2000 (The Cochrane Library, 4).

Freitas A. **Particularidades sobre a assistência fisioterapêutica respiratória em pediatria e neonatologia: manobras de higiene brônquica**. In: Sarmento GJG. Fisioterapia respiratória no paciente crítico. Barueri: Manole; 2005. p.376-84.

Garcia JM, Nicolau CM. Assistência fisioterápica aos recém-nascidos do Berçário Anexo à Maternidade do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. **Rev Fisioter** Univ São Paulo 1996;3:38-46.

GOLDENBERG, R. L et al. **Epidemiology and causes of preterm birth**. The lancet, v.371, p.75-84, 2008.

GOTO, K et al. **Effects of prone and supine position on sleep characteristics in preterm infants. Psychiatry Clin Neurosci. 1**999, 53(2):315-17.

HADDAD.E, et al. **Duas abordagem fisioterapêutica para a remoção de secreção das vias aéreas em recém nascidos .relato de caso** .Pediatria.(São Paulo) 2006; 28:135-40

HALLSWORTH, M. et al. **Techinical report: the provision of neonatal services. Unitend Kingdom**: Rand Europe, 2008.

IRWIN, S et al. **Fisioterapia Cardiopulmonar**. Editora Manole: São Paulo, 1994. .569 p.

KONOMATA, D. M. et al. **Fisioterapia respiratória,** 2003. Disponível em <http:// www2.prudente.unespe.br/dfisio/fisioresp/index.htm> acessado 14 de fevereiro de 2012

KOPELMAM, B. I. et all. A dor do recém nascido prematuro submetido á ventilação mecânica através de uma cânula traqueal **J.Pediatria**.(Rio),;vol.70:82-90, 1994.

Martins. J. A et al.. **Effect of ELTGOL on mucus clearance in stable patients with chronic bronchitis. Respir** Care. 2011. [Epub ahead of print].

MUCCIOLLO. M. H. et al. Fisioterapia respiratória nas crianças com bronquiolite viral aguda: visão critica. **Pediatria.** São Paulo, v. 30, n. 4, p.527-264,2008

NICOLAU,C.M. **Estudos das repercussões da fisioterapia respiratória sobre a função cardio-pulmonar em recém nascidos pré-termos com muito baixo peso**(dissertação) São Paulo. Faculdade de medicina da universidade de São Paulo,2006

NICOLAU, C. M. et al. Fisioterapia respiratória em terapia intensiva pediátrica e neonatal: uma revisão baseada em evidencias – **Pediatria**(São Paulo)2007(3):216-221.

NICOLAU, C. M et al. Efeitos da fisioterapia respiratória em recém-nascidos: análise crítica da literatura- Revista Paulista **Pediatria** (São Paulo)2007.

SARMENTO, G. J. V. **Fisioterapia respiratória em pediatria e neonatologia**. Barueri, SP: Manole, 2007.

SERAFIM, S. R. **Fisioterapia respiratória: técnica de escolha**, (thessis) Universidade do sul de Santa Catarina. Tubarão, 2006.

SHEPHERD, R. B. **Fisioterapia em pediatria**. 3. ed. São Paulo. 1996.

POSTIAUX, G. **Fisioterapia respiratória pediátrica: o tratamento guiado para ausculta pulmonar.** 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 2004

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

O PEDREIRO, OS DORT's E A MEDICINA DO TRABALHO: revisão de literatura

Rubens Theodoro Lima Soares de Araújo e Meira*

Resumo: As relações entre trabalho e saúde no Brasil apresentam um desenho sem forma definida, pois existem variadas situações de trabalho caracterizadas por diferentes meios, seja manual, mecânico ou tecnológico, além de coexistir, diversos modos de gestão e organização referentes a contrato de trabalho e a informalidade, que se reflete, diretamente sobre o modo de viver, adoecer e, consequentemente, o modo de morrer dos trabalhadores. Este estudo teve como objetivo analisar a função do pedreiro e investigar as principais doenças oesteomusculares relacionadas ao trabalho sob o olhar da medicina do trabalho. A metodologia utilizada foi por meio de revisão bibliográfica, utilizando os métodos qualitativos e exploratórios, não experimental. Apesar de ser difícil precisar as estratégias de promoção à saúde do pedreiro, conclui-se que medidas preventivas se fazem necessário para garantir a integridade física, emocional e social deste trabalhador. Neste sentido o médico do trabalho possui formação profissional por estar habilitado em propor alternativas de modificações nos ambientes e na organização do trabalho além de prestar assistência adequada aos trabalhadores contribuindo assim para garantir a saúde e segurança do trabalhador. Em síntese, é impossível limitar-se a uma consideração final, uma vez que a cada releitura surgirão novas reflexões sobre o assunto abordado. É necessária a realização de novos estudos sobre o assunto abordado, a fim de enriquecer a literatura científica sobre a prevenção das doenças ocupacionais em pedreiros.

Palavras-chave: Pedreiro. DORT. Medicina do trabalho. Construção civil.

Abstract: The relationship between work and health in Brazil presents a definite formless design, since there are varied work situations characterized by different means, be it manual, mechanical or technological, in addition to coexisting, several modes of management and organization related to work contract and informality, which is reflected, directly on the way of life, to become ill and, consequently, the way of dying of the workers. This study was to analyze the role of the mason and to investigate the main work - related oromuscular diseases under the eyes of occupational medicine. The methodology used was through a bibliographical review, using qualitative and exploratory methods, not experimental. Although it is difficult to define strategies for health promotion of the mason, it is concluded that preventive measures are necessary to guarantee the physical, emotional and social integrity of this worker. In this sense, the occupational physician has professional training because he is qualified to propose alternatives for changes in work environment and organization, besides providing adequate assistance to workers, thereby contributing to the health and safety of the worker. In short, it is impossible to limit yourself to a final consideration, since each re-reading will bring new reflections on the subject addressed. It is

* Médico. Especialista em Medicina do Trabalho pelo Centro Universitário Estácio de Sá – Faculdade Laboro. E-mail: rubens_to@yahoo.com.br

necessary to carry out new studies on the subject addressed in order to enrich the scientific literature on the prevention of occupational diseases in bricklayers.

Keywords: Mason. DORT. Occupational medicine. Civil Construction

INTRODUÇÃO

As relações entre trabalho e saúde no Brasil apresentam um desenho desconexo, pois existem variadas situações de trabalho caracterizadas por diferentes meios, seja manual, mecânico ou tecnológico, além de coexistir, diversas formas de gestão e organização referentes a contrato de trabalho e a informalidade, que se reflete, diretamente sobre o modo de viver, adoecer e, consequentemente, o modo de morrer dos trabalhadores.

Essa variedade de situações de trabalho – ambiental e social – que vive os trabalhadores da construção civil, especificamente os pedreiros, aliada ao estilo de vida tem se acentuado, provavelmente em decorrência do desenvolvimento acelerado e crescimento do país.

A atividade laboral de qualquer atividade profissional expõe o trabalhador a riscos de acidentes e doenças ocupacionais, de modo que a integridade do bem-estar físico, emocional e social do trabalhador seja atingida.

Há condições específicas que determina a saúde do trabalhador, tais como fatores sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais associados aos riscos ocupacionais – físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e de acidentes.

A medicina é uma arte. É uma das profissões das quais o cuidar do outro se faz de forma incondicional. Conviver em meio familiar onde permeia o prazer em contribuir para o bem-estar físico, emocional e social das pessoas despertou o interesse em estudar e exercer gratificante profissão. Na última década houve muitos investimentos neste setor, certamente as consequências apareceriam, uma vez que o local de trabalho, bem como o modo de executar as tarefas dos profissionais envolvidos deixa a desejar, seja em condições de segurança ou de promoção à saúde. Chamou atenção a responsabilidade pela construção da obra, as condições de saúde do pedreiro, as posturas inadequadas ou as doenças as quais está sujeito. Portanto pesquisar para conhecer melhor o universo desse profissional, justifica-se.

Este estudo objetiva analisar a função do pedreiro e investigar as principais doenças oesteomusculares relacionadas ao trabalho – DORT sob a ótica da medicina do trabalho.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente foram feitos alguns questionamentos, para em seguida buscar na literatura por meio de palavras chaves, tais como: Pedreiro – DORT – Medicina do trabalho – Construção Civil, de forma a fundamentar a referida pesquisa.

Os questionamentos seguiram a linha das doenças ocupacionais em trabalhadores da construção civil

I. Quais indicadores que levam o pedreiro a desenvolver doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho?
II. O ambiente de trabalho, formal ou informal, interfere na saúde do trabalhador?
III. Uma vez instalada a patologia, pode comprometer a produtividade no trabalho?
IV. É possível prevenir os DORT's?

A pesquisa foi realizada em sites priorizando dados do Ministério da Saúde, FUNDACENTRO, Teses em bibliotecas online como a Biblioteca Digital da USP, Bases Bireme e outros com indicativos de dilemas, protocolos e orientações.

Para melhor organização desenvolveu-se passo a passo da seleção das informações:

a) Identificar as palavras chave para a pesquisa.
b) Selecionar material relacionado à saúde, doenças e trabalho.
c) Relacionar o que seria incluído e o que seria excluído.
d) Elaborar ficha catalográfica de acordo com a leitura, autores e assunto.
e) Destacar os pontos importantes nas leituras.
f) Construir o quadro-resumo

Devido ao grandioso universo de informações sobre o tema pesquisado foi utilizado como inclusão às doenças relacionadas ao trabalho na construção civil com ênfase na função do pedreiro, além dos aspectos preventivos. E excluído assuntos referentes a acidentes de trabalho provocados pelo descumprimento das normas regulamentadoras ou outros meios de lesões que não sejam ligadas às doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho entre elas doenças do trato respiratório, doenças cardiovasculares, doenças mentais, dermatoses e perdas auditivas.

A escolha da referida pesquisa foi de natureza qualitativa, embora alguns autores tenham utilizado os métodos quantitativos.

De acordo com Richardson (1999:70) de forma bem ampla este método em pesquisa "significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos [...] seguidos pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas, fundamentando-se, se possível, nas teorias existentes". Sendo assim durante a pesquisa é necessário que sejam feitas escolhas direcionadas com o tema, para que não dificulte o entendimento do leitor.

A pesquisa também tem fins exploratórios, não experimental, por ser um produto final do processo, ou seja, é um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos sistematizados (GIL, 1991).

Quanto ao método escolhido foi revisão bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (1989:182) "a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]" deste modo coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi publicado a respeito do tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A saúde, considerada o bem maior do ser humano, também é de fundamental importância para o convívio em todos locais, seja no trabalho, no lar e no lazer. Para a Organização Mundial de Saúde – OMS (1948) a saúde "é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença. " Embora, este conceito de saúde vem sendo discutido e criticado, Santos (2007: 05) relata que a "saúde tem um caráter social, dinâmico e interativo com outros aspectos. " Percebe-se então, que o ideal seria manter esses três fatores mencionados em equilíbrio.

> Acompanhando a evolução laboral do homem, embora com tantas variáveis, o processo saúde e doença devem ser analisados em conjunto, pois na área da saúde ocupacional estão presentes inúmeros fatores causais predisponentes, desencadeantes e agravantes. Nesse novo modelo, observam-se crescentes epidemias, tais como as doenças relacionadas ao trabalho, os problemas de saúde mental, dentre outros (LAURELL, 1982).

Brasil (2001:07) descreve o termo saúde do trabalhador como "um campo do saber que visa compreender as relações entre o trabalho e o processo saúde/doença. "

> O grande avanço do conceito de saúde possibilitou compreende-la numa visão dimensional entre ambiente ocupacional e o ambiente em si. Sendo assim este conceito traz como consequência as ações do trabalhador que repercute socialmente.

Normalmente os riscos presentes nos locais de trabalho são classificados em:

a) Agentes físicos – ruído, vibração, calor, frio, luminosidade, ventilação, umidade, pressões anormais, radiação etc.
b) Agentes químicos – substâncias químicas tóxicas, presentes nos ambientes de trabalho nas formas de gases, fumo, névoa, neblina e/ou poeira.
c) Agentes biológicos – bactérias, fungos, parasitas, vírus, etc.
d) Organização do trabalho – divisão do trabalho, pressão da chefia por produtividade ou disciplina, ritmo acelerado, repetitividade de movimento, jornadas de trabalho extensas, trabalho noturno ou em turnos, organização do espaço físico, esforço físico intenso levantamento manual de peso, posturas e posições inadequadas, entre outros (BRASIL, 2001).

Gonçalves e Cruz (2010:08) dizem que "o exercício de qualquer atividade profissional expõe o trabalhador a riscos de acidentes e doenças ocupacionais. " Descrevem ainda que em vários países há crescente preocupação de proteger a saúde e segurança dos trabalhadores. Neste sentido Pinto et al (2012) descrevem o trabalho e os trabalhadores, como emergentes de 'ordem estratégica' na organização dos processos produtivos, da sociedade e de suas políticas, inclusive na área de saúde.

A história da medicina do trabalho norteia desde a Revolução Industrial, quando força desumana de trabalho levou os trabalhadores a apresentarem quadros de doenças a fim de atender ao processo produtivo. Naquela época a assistência à saúde era de responsabilidade médica uma vez que os serviços de assistência pública eram inexistentes ou muito frágeis. Esta preocupação com a responsabilidade médica levou à reflexão internacional sobre os serviços de medicina no trabalho. Desde então foram implementados serviços de saúde por todo o mundo com o intuito de prevenir as doenças relacionadas ao trabalho (MENDES; DIAS, 1991).

Couto (1983), diz que o trabalhador, quando é exigido acima do seu limite resulta em fadiga física, que pode manifestar-se das por meio de câimbras, algias musculares, lombalgias, tendinites; absenteísmo, além de tremores e erros que podem levar a outros acidentes. Como consequência acontecerá o envelhecimento precoce, tendência a fazer o uso ou abuso do álcool, redução do ritmo de trabalho, atenção e rapidez de raciocínio.

No Brasil a saúde do trabalhador desenvolveu-se a partir da Constituição Federal de 1988, levando em consideração o que diz o art. 196: a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de

doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Porém, somente após assinada a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT em 1943 estabeleceu que as empresas de grande porte implementassem medidas de segurança e medicina do trabalho (ALMEIDA, 2006).

A história da saúde do trabalhador no Brasil associada ao contexto da promoção da saúde, de acordo com Santana e Silva (2009), surgiu durante os anos 80 objetivando modificar o quadro da saúde desta população. Dessa forma, baseando-se no modelo da pública, o governo brasileiro propôs medidas para promoção da saúde do trabalhador. Mendes e Dias (1991:347) relatam que esta situação ocorreu "no contexto da transição democrática, em sintonia com o que ocorre no mundo ocidental. " Louzada (2005) diz que estas mudanças foram marcadas por movimentos sociais diante do posicionamento das empresas e do Estado. Nota-se que a saúde e segurança do trabalhador sempre foi uma questão nas pautas de sindicatos e governos.

Guimarães, Dantas e Brasileiro (2010) relatam que no Brasil, a necessidade de atentar à saúde do trabalhador deu-se em um contexto de transição democrática. Esta transformação social se desdobrou em diversas iniciativas discutidas na VIII Conferência Nacional de Saúde, na realização da I Conferência Nacional de Saúde dos Trabalhadores.

Os governos brasileiros têm aprovado leis, portarias e normas regulamentadoras, com objetivo de diminuir ou minimizar os acidentes de trabalho, para executá-las a inclusão do Médico do Trabalho se dá em função do número de funcionários e do grau de risco da atividade executada, levando em consideração o dimensionamento do SESMT – Serviço Especializado de Segurança e Medicina no Trabalho – NR 04 (SOARES, 2012).

Induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade, em seu conjunto a respeito do meio ambiente é uma questão cultural, conforme cita Araújo (2004.), a falta de cultura está normalmente relacionada aos baixos valores e princípios éticos no negócio, falta de percepção do pensamento dominante em relação ao contexto social e ausência de ferramentas de análise de planejamento.

Em 2001 o governo do Brasil lançou o Caderno de Atenção Básica de número 5 específico sobre a saúde do trabalhador se observa as seguintes atribuições do médico do trabalho (p. 17): Prover assistência médica ao trabalhador com suspeita de agravo à saúde causado pelo trabalho, encaminhando-o a especialistas ou para a rede assistencial de referência (distrito/município/ referência regional ou estadual), quando necessário; Realizar entrevista laboral e análise clinica (anamnese clínico-ocupacional) para estabelecer relação

entre o trabalho e o agravo que está sendo investigado; Programar e realizar ações de assistência básica e de vigilância à Saúde do Trabalhador; Realizar inquéritos epidemiológicos em ambientes de trabalho; Realizar vigilância nos ambientes de trabalho com outros membros da equipe ou com a equipe municipal e de órgãos que atuam no campo da Saúde do Trabalhador (DRT/MTE, INSS etc.); Notificar acidentes e doenças do trabalho, mediante instrumentos de notificação utilizados pelo setor saúde. Para os trabalhadores do setor formal, preencher a Ficha para Registro de Atividades, Procedimentos e Notificações do Sistema de Informação da Atenção Básica – SIAB; Colaborar e participar de atividades educativas com trabalhadores, entidades sindicais e empresas.

Nessa perspectiva, somente o médico possui formação para "estabelecer a relação causal ou do nexo entre um determinado evento de saúde – dano ou doença – individual ou coletivo, potencial ou instalado, em determinada condição de trabalho (BRASIL, 2001:27)."

Brasil (2001:17) diz que "trabalhadores são todos os homens e mulheres que exercem atividades para sustento próprio e/ou de seus dependentes, qualquer que seja sua forma de inserção no mercado de trabalho, nos setores formais ou informais da economia. "

Dados do Ministério da Saúde do Brasil (2001:07) dizem que o mercado informal no Brasil vem crescendo acentuadamente, sendo que 2/3 da população economicamente ativa desenvolve algum tipo de trabalho informal. O estudo ainda relata que "a execução de atividades de trabalho no espaço familiar tem acarretado a transferência de riscos/fatores de risco ocupacionais para o fundo dos quintais, ou mesmo para dentro das casas, num processo conhecido como *domiciliação do risco*." Vale ressaltar que os fatores de riscos são aqueles com possibilidade e probabilidade de perda ou dano à saúde.

O ramo de construção civil muito tem crescido nos últimos tempos, e também é o setor que mais necessita de profissionais habilitados e capacitados para realizar um trabalho com qualidade, eficiência e economia. O que acontece na maioria dos casos dos trabalhadores, é que, o profissional aprende o oficio com o pai, algum parente ou amigo e não busca se qualificar e atualizar por meio de cursos profissionalizantes sobre a área de construção civil e atividades afins. Tal situação reflete a informalidade da função, segundo Iriart et al (2006: 166) que descrevem o emprego informal, como sendo comum a remuneração "abaixo do nível mínimo legal, os trabalhadores são privados dos benefícios de seguridade social, como a aposentadoria remunerada, são menos incentivados à sindicalização e não se encontram cobertos por medidas de proteção à saúde. "

Santos Filho (2011:12) diz que na construção civil, "a produção ocorre por num tempo relativamente curto, que varia de acordo com o porte do empreendimento a ser realizado, o uso da mão de obra é diferenciado em suas etapas (fundação, estrutura e acabamento), e o desemprego assombra o trabalhador" contribuindo para que ele aceite qualquer vínculo trabalhista, desde que lhe traga rendimentos.

Segundo Rocha, Carvalho e Lopes (2011) o setor da construção civil é importante para a economia mundial, além de mostrar uma realidade muitas vezes cruel no que diz respeito às condições de trabalho sendo considerado um dos mais perigosos em todo o mundo, inclusive no Brasil, assumindo um caráter epidêmico sendo considerado um dos mais graves problemas no campo da saúde do trabalhador.

De acordo com Rocha, Cambraia e Donald (2012:03) no Brasil percebe-se "uma mudança na visão empresarial acerca da responsabilidade nas questões da doença ocupacional, a partir das ações regressivas impetradas pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), visando o ressarcimento das despesas com tratamentos de todo e qualquer tipo de patologia sofrida pelo trabalhador, decorrente do ambiente de trabalho. "

Cockell (2009:578) diz que na construção civil, "além de historicamente ser uma oportunidade de trabalho para jovens migrantes de origem rural recém-desempregados e para indivíduos sem experiência de trabalho", acaba sendo uma opção de trabalho para qualquer indivíduo que não está desempenhando nenhuma função no momento, passa a ser um quebra-galho. Isso mostra que a função é desempenhada de qualquer maneira, aumentando a responsabilidade do pedreiro.

Teles (1994) descreve que os pedreiros ao aportarem no Brasil, junto com os primeiros colonizadores, trouxeram consigo um rol de técnicas construtivas fruto de um conhecimento acumulado durante séculos de e transmitidos de forma oral pelos mestres aos seus aprendizes (períodos Românico e Medieval). Suas técnicas acomodaram-se às realidades materiais, sociais e econômicas de cada região do imenso território.

Da mesma forma que os carpinteiros e marceneiros, os pedreiros estavam organizados em uma "confraria" (Confraria e Irmandade de São José), pelo menos desde a segunda metade do século XVII. Esta instituição seguia o modelo das organizações de ofícios medievais européias, embora adaptada à realidade colonial cheia de restrições, já que possuía uma vertente religiosa enquanto "irmandade" para subsistir (TINOCO; ARAÚJO, 2014).

Santos Filho (2011:13) considera o trabalho na construção civil "penoso pelas condições ambientais onde é realizado", o autor ainda relata alguns agravantes, tais como:

"poeira; barulho; exposição a situações climáticas, às vezes, extremas, e também pelo desgaste físico, dado pelas atividades normalmente envolvendo peso e posturas críticas. " É perceptível, na fala do autor, que os trabalhadores têm que lidar com questões relativas a "transitoriedade da mão de obra, baixos salários, precarização dos vínculos trabalhistas que aumentam o nível de estresse dos indivíduos, levando esta classe a assumir riscos de acidentes e doenças ocupacionais evitáveis. " O ambiente de trabalho associado às atividades laborais, principalmente os braçais, pode desencadear algum processo patológico resultando em LER/DORT.

Para Carvalho (2007:01) as lesões por esforços repetitivos e os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho "não é uma doença ou entidade nosológica, pois apresenta um conjunto de afecções do sistema músculo esquelético relacionadas ao ambiente de trabalho. "

Segundo Codo e Almeida (1988) os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho, são conhecidos por distúrbios que ocorrem pelo excesso de carga biomecânica no trabalho, sendo mais comum o esforço repetitivo, compressão mecânica, postura inadequada e escassez de repouso e pausas

O *Occupational Safety and Health Administration* (OSHA, 1999) classifica as doenças ocupacionais como distúrbios dos músculos, nervos, tendões, ligamentos, articulações, cartilagens ou discos intervertebrais, associados à exposição aos fatores de risco na atividade de trabalho.

Conforme Carvalho (2007) a terminologia LER, usada no Brasil, vem sendo, aos poucos, trocada por DORT, pois esta nomenclatura destaca o termo "distúrbio" no lugar de lesões, correspondendo ao que se observa na prática: ocorrem distúrbios em uma primeira fase precoce, aparecendo, mais tardiamente as lesões.

Maeno et al (2006) e Saad (2008) relatam que os posicionamentos inadequados do corpo obrigam esforços desequilibrados e não esperados a mais, atingindo desde a coluna vertebral até os membros, superiores e inferiores. Esta disfunção, por sua vez, pode ser oriunda de maus hábitos posturais, principalmente durante a jornada de trabalho.

Com o aumento da competição e exigência do mercado de trabalho, os funcionários se vêm frente a uma condição de adaptação obrigatória ao ambiente laboral, ignorando por muitas vezes a má postura adquirida para não perder o cargo. Diante dessa situação, é importante ressaltar que, a postura, incluindo a biomecânica corporal, distúrbios e disfunções constituem um dos maiores enigmas a serem decifrados, uma vez que, cada pessoa é um

indivíduo único, e seu organismo não se iguala ao de ninguém, bem como as respostas adquiridas durante a intervenção médica.

Para Kostopoulos (2007) embora os músculos esqueléticos representem 40% de toda massa corporal, o sistema musculoesquelético está entre os menos estudados em muitas escolas de medicina. No curso de medicina estuda o sistema musculoesquelético em detalhe, entretanto problemas relacionados aos esforços na jornada de trabalho, programas de prevenção a lesões e acidentes de trabalho são pouco mencionados nas literaturas.

Outro aspecto relevante é a prevenção das LER/DORT, lembrando que a organização de trabalho tem que ser modificada, em especial o grau de controle do trabalhador sobre a tarefa desempenhada.

Cada área de interesse possui um ponto de vista diferente sobre a execução da tarefa: a) as empresas consideram a situação de dificuldade empresarial, quando, como conseqüência há perda de mão de obra; b) os trabalhadores consideram o labor como fonte de dor, sofrimento, medo sobre a sua capacidade de trabalhar; c) para a medicina considera é um processo inflamatório que acomete tendões, músculos, fáscias e nervos que estejam sendo usados de forma incorreta; d) os sindicatos visualizam mudanças para que melhorem as qualidades de vida dos trabalhadores; e) por fim, os psicólogos e sociológicos consideram ser uma manifestação somática das angústias dos tempos modernos (RAMAZZINI, 2000).

Tais situações repercutem na vida do trabalhador de forma a dificultar o pegar e segurar objetos, escrever, atividades de higiene, atividades domésticas, para dormir, pode causar depressão, marginalização social no ambiente de trabalho e doméstico e resignação na condição de doente. Para que isso não ocorra, algumas medidas preventivas devem ser dadas para que essa doença seja evitada, por exemplo, a aplicação da ergonomia, a fim de adequar o ambiente e a organização do trabalho, identificando e interferindo nos fatores de risco (COUTO, 1998; CARVALHO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pedreiro ao realizar suas atividades laborais, adota posturas inadequadas, bem como aspira poeira de diferentes materiais, além de manusear ferramentas perigosas, colocando sua saúde e segurança em risco.

A sucessão de eventos que transmitem os riscos à saúde do trabalhador, neste caso específico os pedreiros, pode ser minimizado de modo precoce desde que haja uma equipe

multiprofissional integralizada. Medidas preventivas tornam fundamentais para garantir a integridade física, emocional e social do pedreiro, uma vez que este trabalhador está exposto á condições adversas, tais como a exposição à poeira, contato com produtos químicos, postura inadequada, estresse, dentre outros.

Estratégias para minimizar os riscos são importantes, levando em consideração que garantir a saúde do trabalhador é garantido pela Constituição Federal de 1988 e demais normas regulamentadoras.

Desse modo, o controle dos riscos e a exposição a eles devem ser direto na fonte ou na trajetória com o objetivo de reduzir o agente agressor. A proteção da saúde e prevenção aos fatores de risco envolve medidas de engenharia ocupacional e higiene industrial, mudanças na organização e gestão do trabalho e de controle médico dos trabalhadores expostos, sob esta perspectiva é possível prevenir as doenças ocupacionais. Neste sentido o médico do trabalho possui formação profissional por estar habilitado em propor alternativas de modificações nos ambientes e na organização do trabalho além de prestar assistência adequada aos trabalhadores contribuindo assim para garantir a saúde e segurança do trabalhador.

Por fim é impossível limitar-se a uma consideração final, uma vez que a cada releitura surgirão novas reflexões sobre o assunto abordado. É necessária a realização de novos estudos sobre o assunto abordado, a fim de enriquecer a literatura científica sobre prevenção das doenças ocupacionais em pedreiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. S. As parcelas (in)visíveis da saúde do anônimo trabalhador: falas operárias sobre trabalho, saúde e doença (1890-1920). **Trabalho, Educação e Saúde,** 2006, vol.4, n.1, pp. 9-18. ISSN 1981-7746.

ARAÚJO, G. M. **Elemento do sistema de gestão de segurança, meio ambiente e saúde ocupacional – SMS**: por que as coisas continuam dando errado? Vol. 1. Gerenciamento Verde Editora: Rio de Janeiro, 2004, p.13-73.

BRASIL. **Conceito de Saúde**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

_____. **Saúde do Trabalhador**. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Área Técnica de Saúde do Trabalhador. Brasília – DF: Ministério da Saúde, 2001. 63p.

_____. Ministério da Saúde do Brasil. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. (Org) por Elizabeth Costa Dias; (Col) Idelberto Muniz Almeida et al. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001. 580 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; n.114). ISBN 85-334-0353-4.

_____. **Saúde e segurança no trabalho no Brasil**: aspectos institucionais, sistemas de informação e indicadores. (Org) Ana Maria de Resende Chagas, Celso Amorim Salim, Luciana Mendes Santos Servo. Brasília: Ipea, 2011. 396 p. ISBN 978-85-7811-102.

_____. Ministério da Saúde do Brasil. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde do Trabalhador**. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Trabalhador. – Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CARVALHO, J. C. O que é LERT/DORT? **Anais...** 5º Simpósio de Ensino de Graduação. 5ª Amostra Acadêmica UNIMEP. 23 a 25 de outubro de 2007.

COCKELL, F. F. Da enxada à colher de pedreiro: trajetórias de vulnerabilidade social na construção civil. **História e Ciência da Saúde** – Manguinhos, 2009, vol.16, n.2, pp. 578-578. ISSN 0104-5970.

CODO, W.; ALMEIDA, M. C. **LER:** Lesões por Esforços Repetitivos. 4.ed 1998.
COUTO, H. A. **Fadiga física no trabalho**. Ergo Editora: Belo Horizonte. 1983, p. 42. (Cadernos Ergo, 5)..

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p.
GONÇALVES, L. B.; CRUZ, V. M. C. **Segurança e medicina do trabalho**. São Paulo: Cenofisco Editora, 2010. 729 p.

GUIMARÃES, K.C.; DANTAS, V. S.; BRASILEIRO, M. E. A enfermagem do trabalho no Brasil: aspectos históricos e perspectivas futuras. **Revista Eletrônica de Enfermagem do Centro de Estudos de Enfermagem e Nutrição**. 2010 janeiro/julho 1(5). Disponível em: <http://www.ceen.com.br/conteudo/downloads/4552_77.pdf> Acesso em 24 de abril de 2014.

IRIART, J. A. B. et al. Representações do trabalho informal e dos riscos à saúde entre trabalhadoras domésticas e trabalhadores da construção civil. **Ciências saúde coletiva.** 2008, vol.13, n.1, pp. 165-174. ISSN 1413-8123.

KOSTOPOULOS, D.; RIZOPOULOS, K. **Pontos-Gatilho Miofasciais:** Teoria, Diagnóstico, Tratamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAURELL, A. C. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista Latinoamericana de Salud**. México, 2, 1982, pp. 7-25. Trad. E. D. Nunes.

LOUZADA, R. C. R. A Pesquisa em Saúde do Trabalhador no Brasil: Anotações Preliminares. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 45, Fevereiro/2005. ISSN 1519.6186.

MAENO, M. et al. **Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (Dort) Dor relacionada ao trabalho.** Protocolos de atenção integral à Saúde do Trabalhador de Complexidade Diferenciada. Ministério da saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. Área técnica de saúde do trabalhador. Brasília – DF, 2006. 49 p.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. Revista **Saúde Pública**. 1991, vol.25, n.5, pp. 341-349. ISSN 0034-8910.

OSHA – OccupationalSafetyand Health Administration. **Manual Técnico da OSHA**, TED 1-0.15 A. Estados Unidos da América – USA, 1999. Tradução livre.

PINTO, I. C. M. (orgs.) **Trabalho e Educação na Saúde**: a produção técnico científica. Rio de Janeiro: Abrasco, 2012. 448 p.

RAMAZZINI, B. **As doenças dos trabalhadores**. 3 .ed. São Paulo: Fundacentro, 2000. 325 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROCHA, L.S; CAMBRAIA F.B.; DONALD, R.V. As ações de prevenção de doenças ocupacionais em empresas construtoras de edifícios: um estudo exploratório. **Anais...** VIII Congresso Nacional de Excelência em Gestão. 8 e 9 de junho de 2012. ISSN 1984-9354. Arquivo digital em PDF.

SAAD, V. L. Análise ergonômica do trabalho do pedreiro: o assentamento de tijolos. **Dissertação de mestrado**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa: 2008.

SANTOS FILHO, B.B. Trabalho e saúde: a lombalgia em pedreiros de uma empresa da construção civil na grande Vitória. **Dissertação de mestrado**. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Vitória, 2011. Impresso.

SOARES, M. C. et al. **Enfermagem do trabalho**: fundamentos para a atenção à saúde dos trabalhadores. 2. ed. Martinari: São Paulo – SP, 2012. 170 p.

TELLES, P.C.S. **História da Engenharia no Brasil**. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1984.

TINOCO, J. E. L.; ARAÚJO, R. A. D. Ofício de pedreiro. **CECI** – Centro de Estudos Avançados da Conservação Integrada. Disponível em <www.ct.ceci-br.org/ceci/br/pesquisa/estudos/oficios.../alvenarias.htmL> Acesso em 20/02/2014.

CADERNO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

ESTRATÉGIAS DE MARKETING NO LABORATÓRIO CLÍNICO: um estudo de caso em Joao Pinheiro-MG

Helenita Gonçalves Souto*
Unilson Gomes Soares**

Resumo: *Marketing* é uma palavra originada do inglês "*market*", que significa mercado. As estratégias de *marketing* vêm sendo uma das formas mais eficaz e eficiente que as organizações modernas, utilizam para a construção de um relacionamento duradouro com os clientes. O planejamento de *marketing* possibilita vantagem competitiva trazendo grandes resultados para a organização. Assim o objeto desse estudo é um laboratório de análises clínicas, onde a pesquisa foi fundamentada nas estratégias de *marketing* utilizada pela organização, tendo como base o ano de 2016. O método utilizado foi de pesquisa qualitativa utilizando de instrumentos quantitativos que permite identificar, por meio da análise, os dados obtidos. Em relação ao delineamento da pesquisa, ela foi classificada como estudo de caso. Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário aos clientes e a gestora da organização pesquisada, permitindo assim, uma análise interpretativa por parte da pesquisadora. Em virtude das análises realizadas, observa-se a notória posição de referência assumida pela empresa no que se refere às estratégias de *marketing* utilizadas. A pesquisa constatou que a satisfação dos clientes está relacionada com a confiança depositada na empresa em razão da qualidade e garantia dos serviços oferecidos.

Palavras Chave: *Marketing*. Laboratório clinico. Saúde. Fidelização.

Abstract: Marketing is a word originated from the English "market", which means market. Marketing strategies have been one of the most effective and efficient ways that modern organizations use to build a lasting relationship with customers. Marketing planning enables competitive advantage by bringing great results to the organization. Thus the object of this study is a laboratory of clinical analysis, where the research was based on the marketing strategies used by the organization, based on the year 2016. The method used was qualitative research using quantitative instruments that allows to identify, through Of the analysis, the data obtained. Regarding the research design, it was classified as a case study. The data were obtained through the application of a questionnaire to the clients and the manager of the research organization, thus allowing an interpretative analysis by the researcher. As a result of the analyzes carried out, we can observe the notorious reference position assumed by the company with regard to the marketing strategies used. The survey found that customer satisfaction is related to the trust placed in the company due to the quality and guarantee of the services offered.

Keywords: Marketing. Clinical

* Bacharel em Administração pela Faculdade Cidade de João Pinheiro. (FCJP). E-mail: helenita@lablpn.com.br

** Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade: Universidade de Santo Amaro – SP. Pós-graduado: Gestão Estratégica de Recursos Humanos. E-mail: unilsongomessoares@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve por objetivo analisar as estratégias de *marketing* no laboratório clinico. Sabe-se que o *marketing* é uma ferramenta importante para as organizações no sentido de divulgar sua marca, agregar valor ao produto ou serviço e promover vantagens. De acordo com Kotler (2008), *marketing* pode ser definido como um processo social e gerencial pelo qual pessoas e grupos obtêm o que necessitam e desejam através da criação, oferta e troca de produtos de valor com outros. Toda organização e seus produtos/serviços precisam representar uma grande ideia diferenciada na visão do cliente.

O mercado de análises clínicas está cada vez mais competitivo um dos fatores que contribui para o aumento da demanda é o grande número de usuários de convênios, e esse número cresce a cada ano. Partindo dessa análise é necessário que as organizações utilizem novas formas de atuação, através de ações de *marketing*.

Com efeito, o *marketing* em laboratório clinico, deve ser visto como um conjunto de ferramentas éticas que se fundamenta em divulgar a imagem da organização, propagando a confiabilidade e demonstrando a sociedade o seu real valor, tendo como foco a conquista do consumidor. "O conceito de *marketing* fundamenta-se em quatro pilares: mercado-alvo, necessidades de consumidores, marketing integrado e rentabilidade". (KOTLER, 2008, p.37).

O *marketing* laboratorial tornou-se essencial para atuação do gestor moderno, através dessa ferramenta é possível dar visibilidade, credibilidade a organização e agregar valor ao serviço prestado. Por se tratar de um setor que lida com vida, isso o configura como uma organização humanitária, que possui características completamente diferentes de outras instituições, por isso tem-se a necessidade de um funcionamento eficaz e de um sistema de gestão de qualidade nas ações utilizadas para produzir, dirigir e controlar, pois, vida não tem preço.

Dessa forma, esse estudo buscou analisar a importância de uma das principais temáticas pertencentes à área administrativa: o *marketing*, este voltado especificamente para área de análises clínicas. A organização escolhida atua no ramo de análises clínicas estabelecido a rua Dr. José Pena, 491, centro, João Pinheiro-MG. Trata-se de empresa privada, atua no mercado há 19 anos e tem como foco ser referência em análises clínicas. A pesquisa teve como base o ano de 2016. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) o município de João Pinheiro-MG possui extensão territorial de 10.727,471km² e população estimada em 48.179 habitantes.

Os laboratórios clínicos são organizações de serviços de saúde, destinado à análise de amostras de pacientes, com a finalidade de oferecer apoio ao diagnóstico e terapêutico, compreendendo as fases pré-analítica, analítica e pós-analítica. Dessa forma a Sociedade Brasileira de Patologia Clínica/ Medicina Laboratorial (2017), afirma que:

> Os principais objetivos da medicina laboratorial são confirmar, estabelecer ou complementar o diagnóstico clínico. Secundariamente, os resultados laboratoriais podem oferecer elementos para o prognostico de determinadas doenças, além de estabelecer critérios de normalidade e delinear fatores de riscos evolutivos. (SBPC/ML, 2017, p.1).

Devido à complexidade da rotina de um laboratório clinico todos os profissionais da área precisam ser hábeis na forma de interpretar, analisar e controlar. Pois os processos são distintos e ao mesmo tempo inter-relacionados que precisam ser controlados e padronizados. Além disso, os laboratórios precisam estar atentos ao controle de qualidade interno e externo. Segundo Kotler (2010, p.286), os serviços de saúde possuem quatro características principais:

Intangibilidade: Não podem ser vistos, provados, sentidos, ouvidos ou cheirados antes de serem comprados.

Inseparabilidade: os serviços são produzidos e consumidos simultaneamente.

Variabilidade: os serviços são altamente variáveis porque dependem de quem o presta e de quando e onde são prestados

Perecibilidade: não se podem armazenar serviços; só se é possível construir a capacidade para realizá-los quando necessários.

As análises podem ser realizadas por vários profissionais diferentes tais como: farmacêuticos-bioquímicos, médicos ou biomédicos, biólogos desde que esses profissionais possuam conhecimento necessário na área de análises clínicas e conforme as regras estabelecidas pela a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, órgão fiscalizador. ” Diferentes profissionais de saúde, como farmacêuticos-bioquímicos, biologistas, biomédicos e técnicos, auxiliam o patologista clínico a atingir aqueles objetivos”. (SBPC/ML, 2017, p.1).

O laboratório deve garantir a qualidade de seus produtos, visto que devem ter isso como uma missão produzir resultados corretos. Assim como as organizações de outros segmentos é importante que os laboratórios clínicos ofereçam serviços que superem as expectativas de seus clientes, não atendendo apenas as suas necessidades, mas oferecendo algo inovador. O que motiva o cliente a utilizar um determinado serviço de análises clínicas são a segurança, qualidade, conveniências e gostos. “Cada exame laboratorial tem

características que condicionam a sua utilidade como auxiliar no atendimento á saúde". (SBPC/ML, 2017, p.2).

A escolha do presente tema como objeto de estudo justifica-se, pelo o fato de ser um tema bastante discutido e utilizado pelas organizações modernas e apesar de ser tão fundamental e eficaz ainda é pouco utilizado na área da saúde. O interesse da pesquisadora pelo assunto se deu pelo fato ser um tema pouco explorado, a experiência e o contato com a área foram os norteadores para essa investigação. A pesquisa proporcionou uma oportunidade de aprendizagem tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional.

O tema abordado é de suma importância para as organizações da área da saúde que desejam entender sobre o assunto investigado, bem como, o processo de implantação e utilização do *marketing* laboratorial. Desse modo, essa pesquisa será relevante para a sociedade onde o universo de pesquisa está inserido, uma vez que as empresas precisam estar atentas e se prepararem para as exigências que o mercado impõe.

Faz-se necessário destacar a importância da pesquisa para o acadêmico. O ato de pesquisar e a busca de autonomia de conhecimento permitem uma nova forma de perceber a realidade, através da pesquisa que surgem novas ideias, visões diferenciadas e holísticas que contribuem para o pensamento lógico e o crescimento intelectual. O não contentamento pautado no direito de questionar, indagar, e duvidar possibilitam a busca por novas respostas, por isso a importância da busca incessante pelo saber. "O conhecimento passou a ser uma vantagem competitiva, entretanto, apenas a informação pura e simples não mais garante um diferencial". (SANTANA, 2011, p.133)

Os gestores de laboratórios clinico, conhecem os benefícios do *marketing*, no entanto essa ferramenta ainda é pouco explorada, ou seja, ainda há uma certa resistência para utilização desse método. Essa visão precisa ser mudada, salientando que o *marketing* laboratorial utiliza de forma correta os instrumentos que essa ferramenta dispõe, sempre respeitando as normas regulamentadoras sem infringir o código de ética.

O *marketing* nessa área não é somente com intuito de vender o serviço, mas sim de qualidade de vida, de excelência na assistência e acima de tudo segurança para o cliente. "Qualidade é a totalidade de aspectos e características de um produto ou serviço que proporcionam a satisfação de necessidade declarada e implícita". (Kotler, 2008, p.65)

Vale ressaltar que na cidade de João Pinheiro poucas são as organizações desse segmento, que utilizam o *marketing* como instrumento para atrair clientes. Mais do que por questão de competitividade os laboratórios de análises clinicas precisam adaptar as exigências

do mercado. Portanto *marketing* não é propaganda e propaganda não é *marketing.* A propaganda é uma ferramenta do *marketing.*

O *marketing* vem sendo umas das formas mais valiosas para auxiliar na captação e manutenção de clientes. As várias possibilidades de aplicação do *marketing* em qualquer segmento e tamanho da organização isso o torna indispensável e encantador. O plano de *marketing* além de avaliar o mercado, tendências e a concorrência é fundamental para identificar as fraquezas, as forças, ameaças e oportunidades que o mercado oferece e as organizações não ficam tão fragilizadas e expostas diante de possíveis crises. De fato, o plano de *marketing* faz com que as organizações se preparem com antecedência estabelecendo metas e objetivos.

Segundo Kotler (2010), o *marketing* é uma ferramenta de auxilio fundamental para os participantes da área de saúde seja na forma de criar, comunicar e fornecer valor ao mercado-alvo. Os profissionais modernos ao invés de focar nos produtos ou serviços muda o foco de uma visão geral de mercado para uma visão direta ao cliente. A satisfação do consumidor é uma das principais preocupações das organizações, nos laboratórios de análises clínicas todo investimento é em qualidade e no ser humano.

Este estudo torna-se de suma importância devido à necessidade de resposta para os seguintes questionamentos: prestar serviço na área da saúde requer muita responsabilidade, competência e acima de tudo uma postura ética inquestionável. Quais são as estratégias de *marketing* utilizado pelo laboratório? Quais são as dificuldades para implantar o *marketing* no laboratório clinico? É possível obter vantagens competitivas através das ações de *marketing*, voltadas especificamente para o laboratório clinico?

Os objetivos dessa pesquisa foram: identificar as vantagens de desempenho e qualidade percebidas, através do uso das estratégias de *marketing*, implantada no Laboratório de Análises Clinicas; entender o conceito e aplicabilidade do *marketing* no laboratório de análises clínicas; descrever o processo de formulação e implementação de estratégias de *marketing* na organização pesquisada na visão do gestor; descrever os efeitos do uso do *marketing* no laboratório de análises clínicas; Identificar as dificuldades de implantação do *marketing* no laboratório de análises clínicas e as soluções efetivadas ou sugeridas; Identificar as principais tendências de *marketing* utilizadas no setor de análises clínicas.

A princípio as hipóteses dessa pesquisa definiram que o *marketing* digital quando feito com conteúdo de qualidade é uma das formas mais eficientes para conquistar novos clientes, pois as redes sociais permitem uma grande interação da organização com os clientes,

possibilitando a criação de um relacionamento a longo prazo. A organização precisa contar com profissionais qualificados e comprometidos, visto que nesse segmento de negócio, os clientes satisfeitos tendem a construir relacionamentos duradouros com o laboratório, o fator humano é fundamental para o sucesso do laboratório de análises clinicas.

O *marketing* na área da saúde ainda é muito pouco utilizado, muitas vezes pelo desconhecimento de seu significado e aplicação ou até mesmo por questões éticas. Existe uma dificuldade de encontrar um profissional competente que conheça como deve ser aplicado o *marketing* nessa área. O *marketing* no laboratório clinico deve ser feito de forma a mostrar a responsabilidade ao qual os profissionais da organização possuem ao lidar com o bem mais precioso do ser humano a " vida".

Através de um plano de *marketing* bem elaborado é possível obter vantagens competitivas, além disso, dar visibilidade e credibilidade a organização e até mesmo fortalecer e criar preferência pela marca. Além de a organização priorizar serviços de qualidade e preços competitivos é necessário também criar estratégias para assegurar e reter os clientes.

No intuito de responder à pergunta/problema deste estudo, o método de abordagem escolhido foi o de pesquisa qualitativa utilizando de instrumentos quantitativos. Classifica-se como pesquisa qualitativa devido ao questionário com questões abertas que foi aplicado junto à gestora da empresa em estudo.

> São consideradas metodologias qualitativas, por exemplo, pesquisa participante, pesquisa ação, história oral, observação de cariz etnometodológico, hermenêutica, fenomenologia, levantamentos feitos com questionários abertos ou diretamente gravados, analises de grupo, que, abrigam horizontes bastante heterogêneos. (DEMO, 2014, p.151)

Na medida em que foi permitido relacionar os números determinados na pesquisa como opiniões investigadas e processadas, foram utilizados instrumentos quantitativos.

Em relação ao delineamento da pesquisa, ela foi classificada como estudo de caso. "Pesquisa um determinado grupo, família ou comunidade para indagar em profundidade, para examinar algum aspecto particular". (MARTINS, 2013 p.86)

Considerando a natureza quantitativa da presente pesquisa, para o levantamento de dados foi utilizado o método S*urvey*. "Estudo de *Survey* é uma pesquisa que abrange uma coleta sistemática de dados, fatos e descrições de fenômenos existentes, na intenção de empregar as informações para justificar decisões a serem tomadas" (MARTINS, 2013, p.85).

Foi aplicado um questionário, contendo um roteiro de perguntas feitas a gestora, sendo estas diretamente ligadas às ações e estratégias de *marketing* da empresa. Os dados foram coletados na forma de um instrumento de pesquisa, o questionário. "Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.201)

Para a obtenção de respostas mais homogêneas entre os clientes foi utilizado um questionário padrão, contendo perguntas relacionadas às estratégias de *marketing* utilizadas pela organização. Foram aplicados 10 questionários com sete questões contendo sentenças diretas e duas abertas, nas quais os clientes/consumidores restringiram-se a optar pela sentença que correspondente o seu nível ou grau de satisfação.

1-A HISTÓRIA DO *MARKETING*

O presente item objetivou demonstrar a origem do *marketing* e a sua evolução. O marketing vem criando novas formas e aplicabilidade, com as exigências do mercado, as organizações precisam adaptar para sobreviver. *Marketing* é uma palavra originada do inglês *"market*", que significa mercado. "Administração de *Marketing* é o processo de planejamento e execução da concepção, preço, promoção e distribuição de ideias, bens e serviços para criar trocas que satisfaçam metas individuais e organizacionais". (KOTLER, 1998, p.32).

O *marketing* vem evoluindo e si tornando mais holístico do que departamental e está cada vez mais preocupado em gerar novas ideias, compreender os clientes. . "De fato, mais organizações estão passando da visão de transação para a visão de relacionamento de *marketing,* em uma mudança do velho *marketing* para o novo marketing". (KOTLER, 2010, p. 26).

1.1 Origens do *Marketing*

Até meados de 1925 às empresas eram guiadas pela produção, não era necessário preocupar com a venda, até então o *marketing* não existia. Foram nos anos 40 que surgiram os primeiros estudos sobre marketing por Walter Scott, sobre a aplicação da psicologia na propaganda e o de William J. Reilly sobre as Leis de gravitação do varejo.

Com a revolução industrial e a transformação do mercado de vendas para um mercado de compradores surge à necessidade de estudar e conhecer o mercado. Segundo Kotler (1998) mercado são todos os consumidores que possuem um desejo especifico ou uma necessidade e

que estão dispostos a realizar uma troca que satisfaça esse desejo ou necessidade. Nessa época as empresas tinham como objetivos apenas a maximização dos lucros, não havia nenhuma preocupação com os métodos que seriam utilizados para atingir tal meta. A concorrência era muito pouco então era difícil para os consumidores negociar.

Com o pós-guerra em 1950 e a produção em larga escala de vários produtos, a oferta começou a superar a procura. Isso fez com que houvesse uma competição acirrada e grande disputa por mercados, então mercadólogos começaram a perceber que era importante conhecer novas formas de atrair e lidar com os consumidores. As organizações começaram a ter percepção de que a decisão final sobre a compra dos produtos era dos clientes, então começaram a criar e desenvolver técnicas. Em 1954 Peter Drucker lança o livro "A Prática da Administração", então o *marketing* torna uma força poderosa a ser considerada pelos administradores.

Em 1960 veio primeira grande mudança, por Theodore Levitt, intitulado mais tarde como o pai do *marketing*, professor da *Harvard Business School.* Com o mundo dos negócios cada vez mais desenvolvidos, surgiu à necessidade de um estudo sério do mercado e uma conceituação mais especifica e objetiva do *marketing*. A era do vender a qualquer custo deu o lugar à satisfação dos clientes.

Logo começaram a surgir artigos científicos, pesquisas e dados estatísticos foram traçados. Em 1967, Philip Kotler, lança o seu primeiro livro "Administração de *Marketing*", com isso começou a reunir, revisar, testar e consolidar as bases formando o cânone do *marketing*. "Pesquisa de mercado é a coleta, organização, analise e divulgação de fatos e opiniões de clientes e consumidores existentes ou potenciais sobre uma organização e seus produtos". (McDONALD; WILSON, 2013, p.118).

Nos anos 70 o *marketing* tornou-se necessário, todas as grandes organizações passaram a possuir departamentos e diretorias de *marketing*. As entidades governamentais, religiosas, civis e partidos políticos começaram a utilizar e apoiar nas estratégias de *marketing* como forma de suprir suas necessidades. Em 1980 o *marketing* voltou sua atenção exclusivamente para o cliente, a partir de então o *marketing* deixa de ser privilegio das grandes organizações e passa a integrar às pequenas, médias empresas e a todo o tipo de profissional. Em 1982, o livro de Tom Peters e Bob Waterman "Em Busca da Excelência", inaugurou a era dos gurus de *marketing*.

O avanço tecnológico dos anos de 1990 impulsionou o mundo do *marketing*. O comércio eletrônico revolucionou na logística, distribuição e formas de pagamento. A internet

chegou como uma nova via de comunicação, esse período foi marcado pelo *marketing* societal no qual se tornou uma exigência de mercado preocupar com o bem-estar da sociedade. Dessa forma Kotler (1998) afirma que:

> O conceito de *marketing* societal assume que a tarefa da organização é determinar as necessidades, desejos e interesses dos mercados-alvos e atender ás satisfações desejadas mais eficaz e eficientemente do que os concorrentes, de maneira a preservar ou ampliar o bem-estar dos consumidores e da sociedade. (KOTLER, 1998, p.44)

A opinião pública e a satisfação do consumidor passaram a estar diretamente ligada à participação das organizações em causas sociais transformando a responsabilidade social em vantagem competitiva.

Agora além do poder de barganha o cliente passa a ter o poder de informação. O *marketing* Social começa a tomar o espaço da tradicional propaganda, tornando-se tendência e transformando-se em *marketing* de conteúdo focando cada vez mais no consumidor. "O conceito de *marketing* implica que todas as atividades de uma organização são impulsionadas por um desejo de satisfazer ás necessidades dos clientes". (McDONALD; WILSON, 2013, p.02)

1.2-Principais Autores

Vários autores denominam conceitos de *marketing* de acordo com a evolução dos estudos dessa ciência. Abaixo, o quadro evolutivo sintetizado por COBRA (1997, p. 27), que ilustra as fases dessa evolução dos conceitos:

Quadro 1: Sinopse da evolução das definições de marketing

Autor	**Ano**	**Definição de *marketing***
American Marketing Association	1960	"O desempenho das atividades de negócios que dirigem o fluxo de bens e serviços do produtor ao consumidor ou utilizador".

Ohio State University	1965	"O processo na sociedade pelo qual a estrutura da demanda para bens econômicos e serviços é antecipada ou abrangida e satisfeita através da concepção, promoção, troca e distribuição física de bens e serviços".
Kotler e Sidney Levy	1969	"O conceito de *marketing* deveria abranger também as instituições não lucrativas".
Willian Lazer	1969	"O *marketing* deveria reconhecer as dimensões societais, isto é, levar em conta as mudanças verificadas nas relações sociais".
David Luck	1969	"O *marketing* deve limitar-se às atividades que resultam em transações de mercado".
Kotler e Gerald Zaltman	1969	"A criação, implementação e controle de programas calculados para influenciar a aceitabilidade das ideias sociais e envolvendo considerações de planejamento de produto, preço, comunicação, distribuição e pesquisa de *marketing"*.
Robert Bartis	1974	"Se o marketing é para ser olhado como abrangendo as atividades econômicas e não econômicas, talvez o *marketing* como foi originalmente concebido reapareça em breve com outro nome. "
Robert Haas	1978	"É o processo de descoberta e interpretação das necessidades e desejos do consumidor para as especificações de produto e serviço, criar a demanda para esses produtos e serviços e continuar a expandir essa demanda".

Robert Haas	1978	"É o processo de descoberta e interpretação das necessidades, desejos e expectativas do consumidor industrial e das exigências para as especificações do produto e serviço e continuar através de efetiva promoção, distribuição, assistência pós-venda a convencer mais e mais clientes a usarem e a continuarem usando esses produtos e serviços".
Philip Kotler	1997	É o processo de planejamento e execução desde a concepção, preço, promoção e distribuição de ideias, bens e serviços para criar trocas que satisfaçam os objetivos de pessoas e organizações.

Fonte: COBRA, 1997, p.27.

Através da análise do quadro é possível observar que há uma diversidade de conceitos de *marketing* adotados por diferentes autores, esses conceitos foram evoluindo com o tempo. A princípio essa ciência era vista como um desempenho de atividades voltado para vender e divulgar produtos e serviços, a preocupação da AMA (1960), Ohio State University (1965) e Luck (1969) é a troca como um fator essencial para o desempenho dos negócios que dirigem a distribuição dos bens e serviços dentro de uma sociedade, sendo que o foco é a relação produtor/consumidor.

Na visão de Kotler (1997), Haas (1978), Dolabela (1999), os conceitos de *marketing* podem ser definidos através do conhecer, entender o cliente e os *stakeholders* de uma organização dispondo produtos adequados às necessidades e desejos dos mesmos. Sendo que esses fundamentos e que dão todo direcionamento para a elaboração das estratégias de *marketing*.

1.3 *Marketing* no Brasil

O *marketing* nasceu no Brasil nos anos cinquenta quando ainda havia baixa oferta de mercadorias, o mercado era restrito e o número de empresas era pequeno. "O conceito de *marketing* surge inicialmente no Brasil em 1954 com a ideia de mercadologia, embora o termo em inglês seja: Ação no mercado". (BERNI, 2002, p.28)

O *marketing* foi introduzido no Brasil através da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, em 1954. O primeiro professor de *marketing* do país foi Olé Johnson. Logo outros professores norte-americanos vieram para o Brasil, com o objetivo de contribuir com a formação de um corpo local de professores de *Marketing*. Entre eles, Dole Anderson, Donald Taylor e Leo Erickson. Anderson foi um dos responsáveis pela criação do Centro de Pesquisa e Publicações da EAESP, que gerou, além da RAE, o primeiro livro-texto de *Marketing* brasileiro: Administração Mercadológica: Princípios e Métodos.

Para os professores de vanguarda da EAESP – Affonso Arantes, Bruno Guerreiro, Gustavo de Sá e Silva, Orlando Figueiredo, Polia Lerner Hamburger e Raimar Richers, o marketing era um conjunto integrado de funções. Richers desenvolveu um modelo que relacionava a posição de *marketing* dentro da empresa com seu ambiente, resultando no conceito dos "4 As" – análise, adaptação, ativação e avaliação, um complemento do tradicional conceito de *marketing*, denominado "4Ps", também destinado a integrar as diversas funções mercadológicas

Em 1960 o processo de industrialização tomou impulso tendo como base uma política de substituição de importações. No final da década de sessenta houve uma busca incessantemente pelo desenvolvimento e o lançamento de novos produtos. A industrialização levou ao aumento da oferta de produtos esse processo fez crescer a concorrência levando os profissionais de mercado a se preocuparem com o consumidor.

Mesmo diante do novo contexto o conceito de *marketing* integrado era ainda pouco praticado, o que predominava era a atividade de vendas. Os produtos eram cada vez mais associados a símbolos de status e prestígio e o consumidor estava disposto a adquirir o produto a qualquer preço.

Nos anos de 1970 o Brasil tem uma explosão de crescimento isso se deu devido aos empréstimos feito aos bancos internacionais e nacionais. Com a inflação camuflada o *marketing* teve excelentes oportunidades, pois os consumidores tinham o poder de compra.

Esse equilíbrio durou praticamente por toda a década de sessenta avançando até a década de setenta, ficando conhecido como período do "milagre econômico". A política de afrouxamento fiscal criou uma sensação de conforto para as classes mais altas, que via seu poder aquisitivo crescer rapidamente. No entanto, o consumidor passou a ser mais consciente e começou a comparar preços, a ficar mais atento à qualidade dos produtos e a cuidar de forma mais atenta do orçamento familiar.

Nesse período, o foco do *marketing* deixou de ser vendas e passou para a propaganda, realizada basicamente por meio de mídias eletrônicas. As empresas começaram a definir seus públicos-alvo através de estratégias e com o apoio de pesquisas de mercado.

Para as agências de publicidade, a década de setenta foi um período de sucesso, pois as empresas faziam grandes investimentos e apostavam no retorno. A regra geral era ter um produto atraente, o que não era difícil, devido à demanda aquecida, então era necessário ter uma mensagem que atingisse o consumidor, o que se tornou viável pela rápida disseminação e popularização da TV.

Já nos 1980 a dívida é cobrada e os consumidores quem paga a conta, isso fez com que as vendas despencassem, os investimentos foram subtraídos drasticamente. A economia estagnou e o *marketing* perdeu importância. A crise que ocorreu na década de oitenta, também chamada de "década perdida", desencadeou altas taxas inflacionárias com alternância de momentos de crescimento e momentos de recessão, o que contribuiu para tornar o consumidor mais inseguro e desconfiado.

Essa crise provocou uma drástica redução na demanda de bens e no consumo. Em um ambiente de acirrada competitividade e escassez de recursos, o foco do *marketing* muda da propaganda para o produto. As organizações passaram a dar mais importância ao consumidor. Isso fez com que as pesquisas de mercado empresas ganhassem popularidade. O objetivo agora era determinar como o produto poderia ser mais bem aceito. Os esforços das organizações a ser a busca de soluções de adaptabilidade e adequação ao uso.

Somente em 1990, com a consolidação da democracia e a mudança da moeda para o plano real houve a retomada do crescimento e o *marketing* ganhou força e voltou a receber investimentos. As ações de *marketing* promocional e de ponto-de-venda cresceram expressivamente. Na década de noventa, começou a ficar claro que a integração das ações de marketing era vital. O desafio para os profissionais de *marketing* passou a ser a criação de estratégias e a integração de um número maior de instrumentos promocionais.

Se, por um lado, isso foi facilitado pela maior oferta de serviços especializados, por outro trouxe um desafio adicional aos departamentos de *marketing*, que passaram a ter de decidir com quais fornecedores deveriam criar e desenvolver suas ações. O *marketing* ganha a aplicabilidade em várias áreas sociais, políticas, religiosas, de saúde, de cultura, de esportes etc.

No século XXI devido à globalização e a grande competitividade o *marketing* expande e tem seu lugar de destaque, tornando-se uma das ferramentas mais utilizadas pelas

organizações, proporcionando a divulgação da marca e um estudo de mercado bem detalhado. O *marketing* passa a integrar de forma abrangente as organizações de pequeno, médio e grande porte.

> A comunidade brasileira em geral respira e alimenta-se de *marketing*, conscientemente ou não. E, por isso, é necessário compreender o significado e a importância do *marketing* como desencadeador do processo de desenvolvimento econômico e social. (COBRA, 1997, p.35)

Apesar de o *marketing* ter sua história recente no Brasil e ainda ser muito escasso as publicações nessa área, o *marketing* brasileiro é reconhecido internacionalmente como sendo de excelente qualidade.

2 RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA COM CLIENTES DO LABORATÓRIO

Neste item serão descritos os resultados da pesquisa realizada no Laboratório de Análises Clinicas. Foram aplicados questionários a 10 clientes, sendo assim, a análise dos gráficos será apresentada conforme a ordem estabelecida no instrumento de coleta de dados "Questionário".

Por tanto, a análise referida está estruturada da seguinte forma: primeiro, analisa-se o perfil dos entrevistados; logo, avalia-se a satisfação dos clientes quanto às estratégias de marketing utilizadas pelo laboratório; na sequência, é identificada a frequência pelo qual os clientes acessam o site do laboratório; e por último as opiniões e sugestões dos entrevistados sobre os serviços prestados pelo laboratório.

: Figura 1: Sexo dos Entrevistados
Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

Observa-se através do gráfico 01 que, 60% da amostra coletada são do sexo feminino e 40% são do sexo masculino, isso se deve em função, das mulheres estarem mais preocupadas e atentas isso faz com elas procurem mais pelos serviços de saúde. “Observe que em todas as categorias etárias, com exceção da infância, as mulheres usam os serviços e produtos de saúde mais do que os homens”. (KOTLER, 2010, p.110).

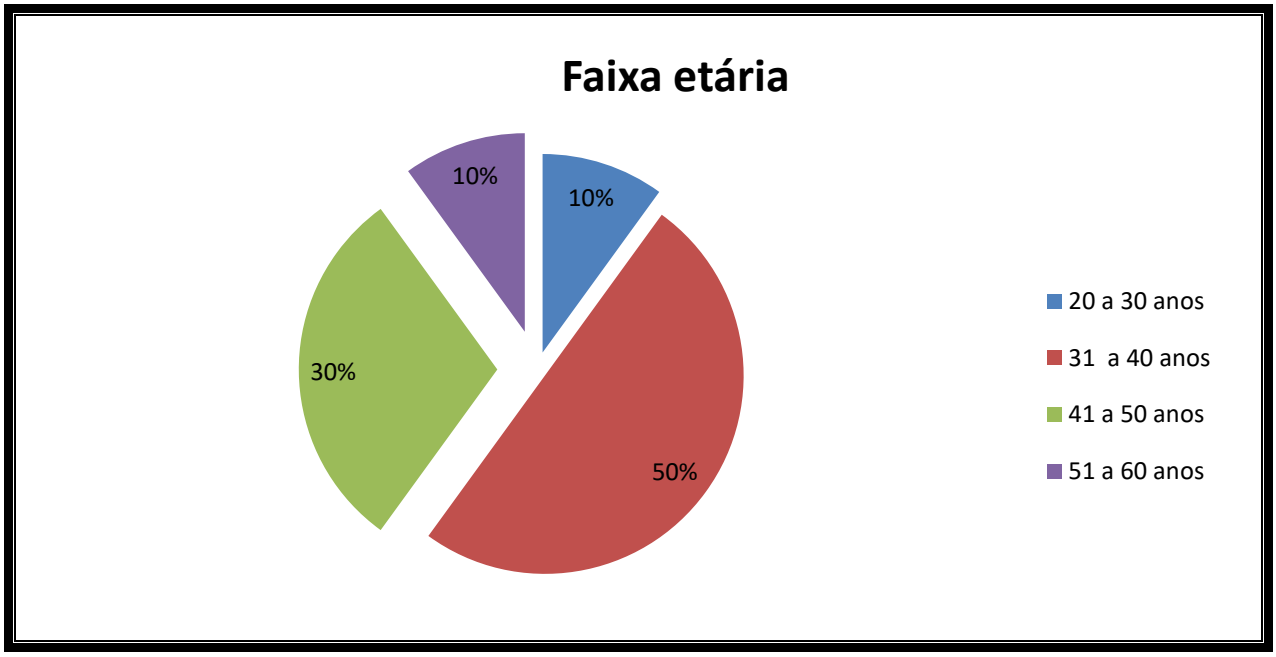


Figura 2- Demonstra a faixa etária dos entrevistados do Laboratório
Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

Com base no gráfico 02 é possível constatar que a faixa etária dos entrevistados se apresenta de forma bem distribuídas, justificando-se pelo fato das pessoas estarem cada vez mais preocupadas com o bem-estar e a saúde. Dessa forma, 50% dos clientes pertencem à faixa etária de 31 a 40 anos, 30% de 41 a 50 anos, 10% de 20 a 30 anos e 10% de 51 a 60 anos.

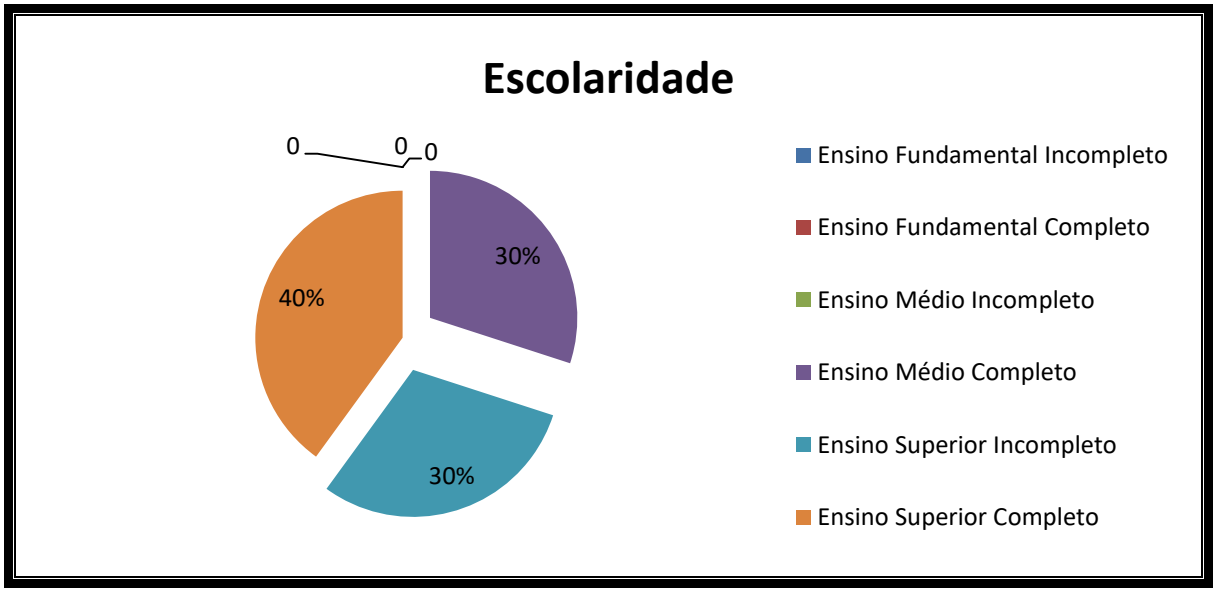


Figura 3-Grau de escolaridade dos entrevistados
Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

Analisando o gráfico 03 é possível observar que o grau de escolaridade dos entrevistados está definido em: 40% dos clientes entrevistados possuem nível superior completo, 30% possuem ensino médio completo e 30% possuem nível superior incompleto. "A escolaridade, além do conhecimento de serviços de saúde, é também um determinante independente do uso dos serviços de saúde". (KOTLER, 2010, p.112).

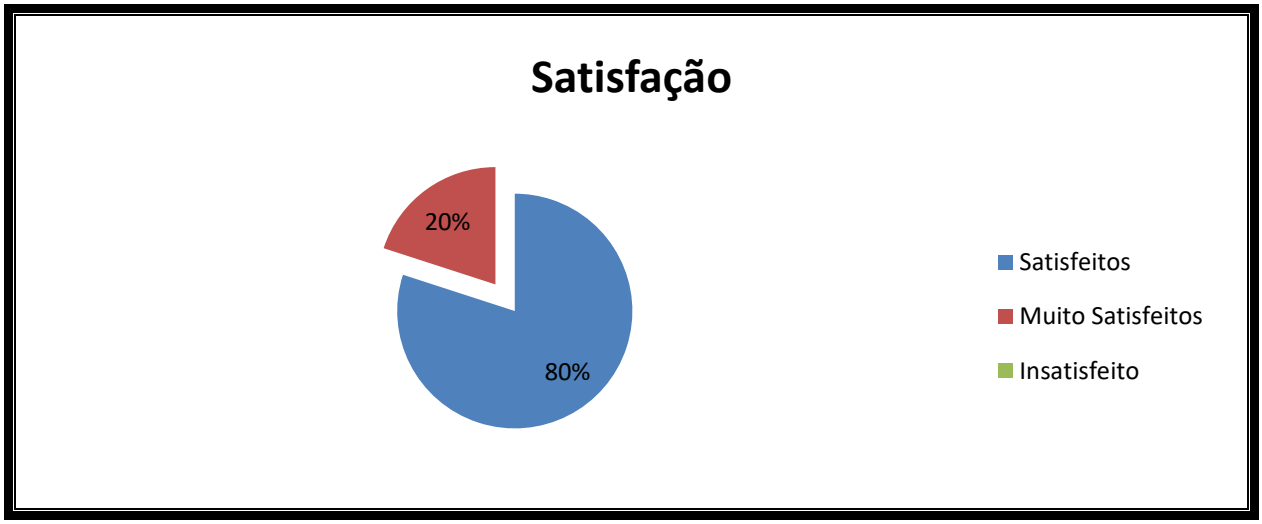


Figura 4- Satisfação das ferramentas do marketing utilizadas no laboratório
Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

Com base no gráfico 04 observa-se que, 80% dos clientes entrevistados estão satisfeitos com as ferramentas de marketing utilizadas pelo laboratório e 20% estão muito satisfeito. Partindo dessa analise percebe-se que o *marketing* realizado pela organização está sendo eficaz. "Satisfação é o sentimento de prazer ou de desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto (ou resultados) em relação ás expectativas da pessoa". (KOTLER, 2008, p.53).

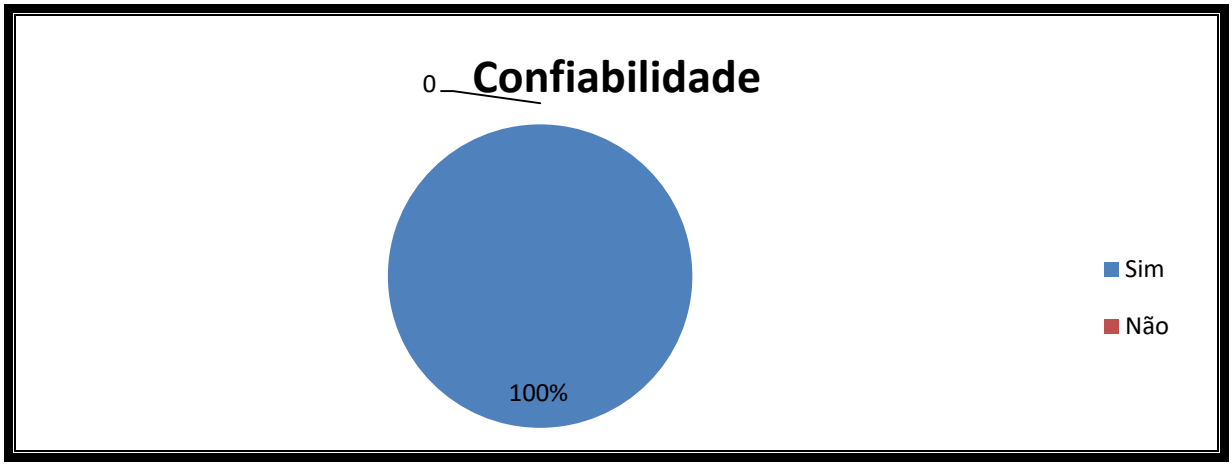


Figura 5- Confiabilidade que as mensagens de marketing do laboratório inspiram
Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

O gráfico 05 expressa que 100% dos entrevistados confiam nas mensagens de *marketing* passadas pelo laboratório. Diante do exposto é possível afirmar que os clientes entrevistados confiam nas mensagens de marketing passadas pelo laboratório. "Confiabilidade é uma medida da probabilidade de que um produto não apresentara defeitos dentro de um período de tempo especifico". (KOTLER, 2008, p.257).

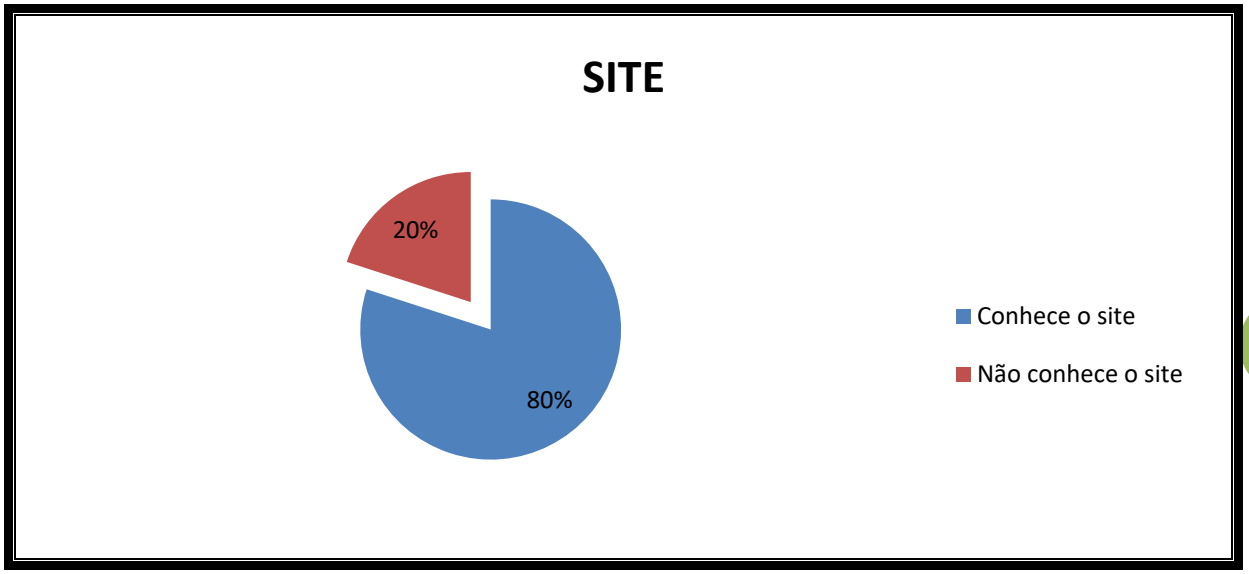


Figura 6- Expressa o conhecimento dos clientes sobre a existência do site do laboratório
Fonte: Pesquisa Direta, 2016.

De acordo com o gráfico 06, 80% dos clientes entrevistados conhecem o site do laboratório e 20% não tem conhecimento da existência do site. E necessário que a organização divulgue a página da internet e os colaboradores incentivem os clientes a fazerem uso do site. "As organizações de serviços, bem como as empresas de produtos, podem obter uma forte vantagem competitiva por meio de seu pessoal". (KOTLER, 2010, p.264).

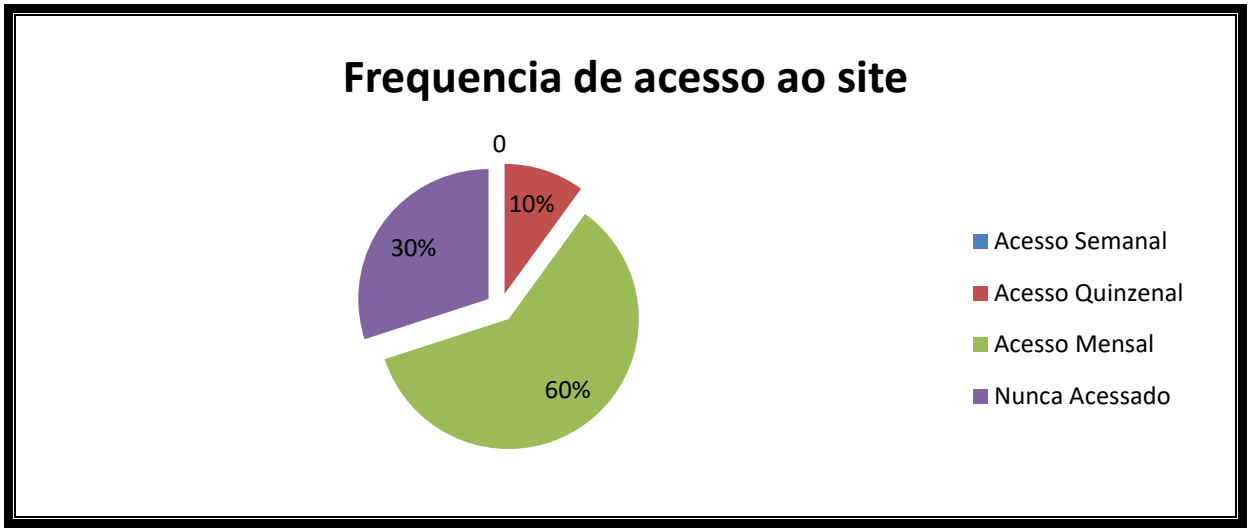


Figura 7-Frequência de acesso ao site do laboratório
Fonte: Pesquisa direta, 2016.

O gráfico 07 refere-se com que frequência o site do laboratório é acessado, sendo assim, 60% dos clientes entrevistados acessam mensalmente, 10% acessam quinzenalmente e

30% nunca acessaram o site. Partindo dessa analise a organização precisa investir na divulgação orientando os clientes da existência e como utilizar o *site*, além disso, manter a página atualizada com conteúdo de qualidade que atraiam os clientes e os incentivem acessar com mais frequência. "Um importante desafio é planejar um *site* que seja atraente á primeira vista e interessante o bastante para incentivar novas visitas". (KOTLER, 2010, p.484).

Para uma melhor análise e compreensão sobre as estratégias de *marketing* utilizadas pelo laboratório, foi avaliada a resposta aberta dos questionários aplicados aos clientes.

Na questão 08: Foi perguntado aos clientes do laboratório, o que é mais atrativo e eficiente, á propaganda ou *marketing* boca-a-boca.

> *O marketing boca-a-boca porque é possível perceber os pontos positivos e negativos na visão de cada pessoa. (Cliente 01)*
>
> *A propaganda, pois, esta quando bem elaborada tem como fruto a confiança, credibilidade. Deixando os clientes seguros para falar aos seus da marca em questão. (Cliente 02)*
>
> *A propaganda, porque nosso município é muito grande e através dos meios de comunicação é possível atingir um público maior. (Cliente 03)*
>
> *A propaganda, pois, a mesma abrange um público maior. (Cliente 04).*
>
> *A propaganda, porque através dela é possível conhecer os serviços ou produto das empresas e entender o seu objetivo. (Cliente 05)*
>
> *O marketing boca-a-boca é uma disseminação mais confiante, porque, geralmente as pessoas que nos informam são pessoas que utilizam os serviços da empresa. (Cliente 06)*
>
> *Os dois são eficientes, porém o marketing boca-a-boca apresenta maior confiabilidade em cidades pequenas como João Pinheiro. Contudo para que se chegue a este ideal a propaganda é o passo inicial. (Cliente 07)*
>
> *Em minha opinião elas devem andar de mãos dadas, mas a que atinge um maior número de pessoas é a propaganda, porém se a de boca-a-boca for contraria e chegar até a pessoa à propaganda não o convencerá do contrário. (Cliente 08)*
>
> *Propaganda. Porque atinge um número maior de pessoas e agrega valor ao produto ou serviço oferecido. (Cliente 09)*
>
> *Marketing boca-a-boca. Porque vou apoiar nas informações de pessoas que já conhecem os serviços oferecidos. (Cliente 10)*

Observa-se que tanto o *marketing* boca-a-boca quanto à propaganda são formas de divulgação eficientes na visão dos clientes do laboratório. Ambos são capazes de divulgar os

serviços dar credibilidade e visibilidade a organização. "Todas as atividades de comunicações de *marketing* devem estar integradas para transmitir uma mensagem coerente e atingir o posicionamento estratégico". (KOTLER, 2010, p. 399).

Na questão 09: Foi solicitado que os clientes deixassem seu elogio, critica ou sugestão sobre os serviços prestados pelo Laboratório.

> *O marketing do laboratório feito através do facebook é muito importante, porque lá é possível tirar dúvidas e ainda tem várias dicas de saúde. (Cliente 01)*
>
> *O laboratório prioriza o contato com cliente, visa sempre o bem-estar do cliente bem como sua satisfação. (Cliente 02)*
>
> *Sugiro que inove no atendimento, que sempre priorize um atendimento cordial e utilizem o máximo dos meios de comunicação, principalmente as rádios. (Cliente 03)*
>
> *È muito válido e humano as campanhas que o laboratório apoia em prol da comunidade. (Cliente 04)*
>
> *O laboratório possui um ambiente agradável e aconchegante. O atendimento oferecido é muito bom. (Cliente 05)*
>
> *O laboratório é uma empresa séria e compromissada com seus clientes, todas as vezes que solicitei os serviços fui muito bem atendida em todas as etapas. (Cliente 06)*
>
> *Vejo pontos de extrema qualidade tais como: A confiança nos resultados e o atendimento oferecido ao cliente. Sugiro que melhore o marketing do site; coloque um ponto de coleta próximo ao Hospital Municipal e não terceirize exames que realizem todos em João Pinheiro. (Cliente 07)*
>
> *Minha sugestão é uma maior divulgação do atendimento domiciliar, a disponibilidade do colaborador ir às residências. Experiência que tive com duas crianças pequenas na época, sem saber dirigir e sem veículo, o que me deixaria mais tranquila se eu soubesse que poderia contar com esse serviço, do laboratório que eu confio. (Cliente 08)*
>
> *Sugiro melhorias no site do laboratório e atendimento online para orientar e tirar dúvida dos clientes. (Cliente 09)*
>
> *A página do laboratório no face book me encanta, pois além, de divulgar os serviços nos orienta e da dica de saúde e bem-estar. (Cliente 10)*

Percebe-se que os clientes gostam e confiam dos serviços oferecidos pelo laboratório. No entanto não estão totalmente satisfeitos e são enfáticos quando sugerem melhorias nas divulgações dos serviços e, além disso, solicitam que a empresa inove no atendimento. Neste sentido Kotler (2010), afirma que:

> As organizações podem tentar agradar seus clientes, ouvindo-os, tornando mais fácil para que façam comentários com seus amigos e fazendo com que alguns indivíduos influentes sejam informados sobre as qualidades de um produto ou serviço. (KOTLER, 2010, p. 453).

É importante que a organização faça uma pesquisa de mercado para compreender a opinião dos clientes sobre a qualidade dos serviços prestados. A pesquisa de satisfação proporciona outros benefícios, como: percepção mais positiva do cliente quanto à empresa, aproximação com o cliente e desenvolvimento de uma relação mais confiável e segura.

3-RESULTADO DA PESQUISA REALIZADA COM A GESTORA DA ORGANIZAÇÃO

O presente item objetivou investigar e analisar a importância do *marketing* bem como, as estratégias utilizadas pela empresa pesquisada, na visão da gestora.

Questão 01: Foi perguntado a gestora do laboratório se o *marketing* é uma ferramenta importante para a organização.

> *O marketing é uma ferramenta muito importante na conquista do cliente externo e, além disso, é capaz de motivar o cliente interno. Essa ferramenta proporciona uma interação entre empresa e cliente e esse relacionamento trará vários fatores benéficos para a organização.*

De acordo com a gestora o *marketing* é fundamental para as organizações, através dessa ferramenta é possível manter um relacionamento concreto e duradouro com os clientes. Além de ser primordial na conquista do cliente externo *o marketing* contribui na motivação do cliente interno. “A medida que implementa sua estratégia, a empresa precisa rastrear os resultados e monitorar os novos desenvolvimentos nos ambientes interno e externo”. (KOTLER, 2008, p.92).

Questão 02: No intuito de compreender a aplicabilidade do *marketing* em uma organização da área da saúde, foi perguntado a gestora como é feito o *marketing* do laboratório.

> *Através das redes sociais (e-mail, face book). Temos também o chamando marketing de relacionamento e parceria onde procuramos fidelizar o*

> *cliente. Utilizamos também a mídia local (rádio, tv, outdoor) para divulgar nossos serviços.*

Percebe-se que a organização em questão investe em várias formas de divulgação. Procurando divulgar e dar credibilidade aos serviços prestados. "Seleção de mídia envolve a tarefa de encontrar a mídia eficaz em termos de custo-benefício para levar o número desejado de exposições á audiência-alvo". (KOTLER, 2008, p. 565).

Questão 03: Foi exposta a seguinte pergunta: Existe alguma diferença ou semelhança entre o *marketing* laboratorial e o *marketing* voltado para outros seguimentos.

> *O intuito é o mesmo que é de divulgar a marca, o produto ou serviço, mas o marketing voltado para á área da saúde preza a discrição, conhecimento cientifico, precisão e exatidão e é mais informativo e humanizado*

.

Para a gestora apesar de o *marketing* possuir o mesmo objetivo, independente do segmento da organização há uma diferenciação na forma que é feito, o *marketing* voltado para área saúde é mais suave e menos agressivo. E é feito com intuito de convencer o cliente que a organização prioriza a vida e é exclusivamente com a finalidade de propagar bem-estar e saúde. "Posicionamento é a ato de desenvolver a oferta e a imagem da empresa, de maneira que ocupem uma posição distinta e significativa nas mentes dos consumidores-alvos". (KOTLER, 200, p.265).

Questão 04: O laboratório conta com um profissional de *marketing*

> *A organização possui um profissional, porque marketing é uma ciência e exige conhecimento de mercado, com um profissional qualificado e que entende do segmento as chances de um retorno positivo são bem maiores.*

É possível detectar que um dos grandes desafios do *marketing* voltado para área da saúde, especificamente laboratórios de análises clinicas e fazer com que os clientes criem preferência pela marca e fidelize. Por isso a necessidade de um profissional que entenda do assunto e possibilite a organização obtenha um retorno positivo. "Os profissionais de *marketing* dependem de sete capacidades tradicionais: pesquisa de mercado, *design* de produto, distribuição, determinação de preço, publicidade, promoção de vendas e administração de vendas". (KOTLER, 2010, p. 28).

Questão 05: Para compreender a eficácia do *marketing*, foi perguntado se as ferramentas de *marketing* utilizadas no laboratório são eficientes no retorno de vendas.

> *As ferramentas utilizadas proporcionam a organização um número significativo de clientes que são fiéis aos nossos serviços, isso gera uma boa lucratividade, lembrando que organização utiliza essas ferramentas sem infringir a ética e sempre prezando a satisfação dos clientes.*

Observa-se que a organização objetiva fidelizar os seus clientes. Através dessa fidelização é possível obter um retorno financeiro e dar credibilidade a marca. Outro objetivo da organização não é vender a qualquer custo à satisfação dos clientes e a ética são prioridades. "A ética exige honestidade no trato com os clientes, qualquer que seja sua origem". (JR; PETER, 2000, p.73).

Questão 06: O planejamento anual do *marketing* e a adoção de estratégias de *marketing* é o segredo de muitas organizações. O Laboratório possui um planejamento de *marketing*.

> *Sim. Temos um planejamento para o ano todo e claro quando há necessidade adaptamos esse projeto para a real situação. O investimento em marketing é o mesmo que investir na captação e retenção de clientes*
> .

Toda e qualquer organização independente do segmento, seja, de pequeno, médio e grande porte necessitam do *marketing* como estratégia para adequar os serviços ou produtos e até mesmo para mostrar o diferencial da organização. "O *plano de marketing* é o instrumento central para dirigir e coordenar os recursos da organização para atingir os objetivos da unidade". (KOTLER, 2010, p.140).

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que, o marketing é uma ferramenta poderosa e que pode ser utilizada pelas as organizações da área da saúde sem infringir o código de ética, salienta-se que a organização objeto deste estudo, prioriza a vida e busca manter a integridade do ser humano.

Notou-se que se faz necessário a preocupação das organizações da área de saúde em divulgar sua marca como forma de atrair clientes, porém deve haver uma preocupação redobrada no que tange ao seu corpo técnico e tecnologia utilizada. A formação do pessoal na área da saúde é uma necessidade vital em termos de qualidade de atendimento, e capacidade de informação.

Após a coleta e análise dos dados verificou-se que, 100% dos clientes entrevistados confiam nas mensagens de *marketing* passadas pelo laboratório. Uma comunicação precisa e

clara sobre os horários, processos, os exames e seus procedimentos gera credibilidade, visibilidade e preferência pela marca. As organizações precisam estar atentas às mudanças e exigências do mercado e se posicionar estrategicamente.

De acordo com os resultados obtidos através da entrevista com a gestora da organização, as estratégias de *marketing* mostraram-se fundamentais para o crescimento e fortalecimento do laboratório, as diversas possibilidades de aplicabilidade do marketing facilitam uma interação cliente e organização.

Percebeu-se que a propaganda, o *marketing* boca-a-boca e o *marketing* digital são ferramentas eficientes na captação e retenção de clientes. O laboratório objeto desse estudo utiliza estrategicamente das ferramentas que o *marketing* dispõe e está centrado cada vez mais nos clientes.

Desse modo, é importante observar que apesar dos clientes entrevistados estarem satisfeitos com serviços prestados pela organização e a forma como é divulgado os serviços, faz-se necessário destacar a importância da inovação no atendimento á atenção, simpatia e paciência para com o cliente. Na maioria das vezes, a ida a um laboratório está vinculada a uma doença e os clientes costumam estar fragilizados e apreensivos.

V REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Vicente. **Plano de marketing passo a passo**: Rio de Janeiro: Reichmann e Affonso Editores, 1999 p.152.

BERNI, Tadeu, Mauro. **Gerenciamento de marketing**. São Paulo: IBRASA, 2002, p.326.

INCO DÉCADAS DE *MARKETING*: Disponívelem<file:///C:/Users/geraldo/Downloads/34682-66571-1-PB%20(6).pdf>Acessoem: 26/10/2016.

COBRA, Marcos. **Marketing básico**. 4. ed. São Paulo: Atlas,1997, p.552.

CONSELHO DE MARKETING:Disponível em<http://conselhodemarketing.xpg.uol.com.br/10.html> Acesso em: 25/03/2016.

DEMO, Pedro, **Metodologia do conhecimento científico**: São Paulo: Atlas,2014, p.216.

JR; PETER. **Marketing**: Criando valor para os clientes.2 ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p.626.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**: Analise Planejamento, Implementação e Controle. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1998.p.725

KOTLER, Philip. **Administração de*Marketing:*** Analise Planejamento, Implementação e Controle,5 ed. São Paulo: Atlas,2008,p.726

KOTLER,Philip; SHALOWITZ,Joel; STEVENS,Robert J. ***Marketing* Estratégico Para a Área da Saúde:** A construção de um sistema de saúde voltado para o cliente, Porto Alegre: Bookman, 2010,p.576**.**

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia cientifica**. 5ed, São Paulo. Atlas, 2003. p 311

MARTINS Junior, Joaquim. **Como escrever trabalho de Conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalho monográfico e artigo. 7ed. Petrópolis. Vozes, 2013, p. 247.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução á administração**. 5. ed.rev.eampl.-São Paulo:Atlas,2000 p.546.

MCDONALD,Malcolm; WILSON,Hugh. **Planos de marketing**: Planejamento e gestão estratégica. 7. ed. Rio de Janeiro:Elsevier,2013, p.427.

MINADEO, Roberto. **Gestão de marketing**: Fundamentos e Aplicações. São Paulo: Atlas, 208, p.464.

PINHEIRO, Duda; GULLO José. **Fundamentos de marketing**: Suporte ás Estratégias de Negócios das Empresas. São Paulo: Atlas, 2011, p.368.

RECOMENDAÇOES DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PATOLOGIA CLINICA / MEDICINA LABORATORIAL (SBPC/ML): **Realização de Exames de Urina**. Barueri, SP: Manole, 2017 p.306.

SANT'ANNA, Dalmir. **Oportunidades**: Estratégia Competitiva para fortalecer diferenciais na vida pessoal e no ambiente corporativo. Blumenau: Odorizzi, 2011, p.188

IBGE: Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/
Trabalho e rendimento/ pnad98/saude/analise.shtm> Acesso em: 25/03/2016

UM RESUMO DO PERCURSO DO MARKETING BRASILEIRO: Disponível em<file:///C:/Users/geraldo/Downloads/16578658777920246%20(3).pdf>Acesso em: 26/10/2016.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

GESTÃO FINANCEIRA: Um estudo de caso o capital de giro dentro da Empresa Mendonça Tratores

Marlon da Costa Mendonça*
Renata Suzelli Souza Gonçalves**
Bráulio Emilio Maciel Faria***

Resumo: A crescente globalização dos negócios, o aumento da competitividade e racionalidade econômica, acarretou maior pressão no sentido de produzir respostas aos desafios que as organizações enfrentam para vencer a concorrência. Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral a gestão financeira, visar a necessidade de capital de giro dentro da empresa Mendonça Tratores, buscando identificar os erros para uma possível retratação da mesma. Para isso, foi realizado um estudo de caso com a finalidade de contextualizar uma análise econômica financeira. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de forma a contextualizar a análise realizada e coletar dados das demonstrações financeiras como balanço patrimonial, ciclos financeiros, fluxo de caixa e indicadores de desempenho, para o devido estudo. Para a concretização da análise foram considerados relevantes os indicadores de liquidez, estrutura de capital, rentabilidade, rotação de duplicatas e os ciclos financeiros para medir a necessidade de capital de giro. Observou-se que as participações de capital de terceiros foram satisfatórias, suas obrigações estão concentradas no curto prazo. O indicador de liquidez é satisfatório capaz de saudar suas obrigações de curto e longo prazo. A análise dos ciclos financeiros foi possível mensurar o prazo de estocagem de vendas, de pagamento a fornecedor e recebimento dos clientes, está a real necessidade de capital de giro. Portanto, conclui-se que a empresa está em crescimento, porém é preciso melhorar e negociar o prazo de pagamento na hora das compras de mercadorias e analisar um menor prazo dado aos clientes na hora da venda, com isso será menor a necessidade de capital de giro.

Palavras-Chave: Empresa. Capital de giro. Análise Econômico e Financeiro

Abstract: The growing globalization of business, increased competitiveness and economic rationality has brought more pressure to respond to the challenges organizations face in overcoming competition. In view of the above, this study had the general objective of financial management, aiming at the need for working capital within the Mendonça Tractors

*Bacharel em Administração pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) E-mail: marlonmendoncatratores@hotmail.com

**Especialista em Didática e Metodologia Ensino Superior pela FCJP e Auditoria pela UNIMONTES. Professora e Contadora na Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). E-mail renatassg@yahoo.com.br

*** Especialista em Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas pela Faculdade Patos de Minas (FPM). Coordenador de Recursos Humanos na Faculdade Patos de Minas (FPM) e Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Professor na Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). E-mail: braulioemilio@gmail.com

company, seeking to identify the errors for a possible retraction of the same. For that, a case study was carried out with the purpose of contextualizing a financial economic analysis. For this purpose, a bibliographical and documentary research was carried out in order to contextualize the analysis performed and to collect data of the financial statements as balance sheet, financial cycles, cash flow and performance indicators, for the due study. The liquidity, capital structure, profitability, turnover of duplicates and financial cycles to measure working capital requirements were considered relevant for the analysis. It was noted that the equity interests of third parties were satisfactory, their obligations are concentrated in the short term. The liquidity indicator is satisfactory enough to meet its short and long term obligations. The analysis of financial cycles was able to measure the period of storage of sales, payment to supplier and receipt of customers, is the real need for working capital. Therefore, it is concluded that the company is growing, but it is necessary to improve and negotiate the payment term at the time of the purchases of goods and to analyze a shorter term given to the customers at the time of the sale, with this will be less the need of capital of spin.

Keywords: Company. Working capital. Economic and Financial Analysis

Introdução

O presente estudo teve como analise política a gestão financeira e como objeto de pesquisa a verificação da organização se havia necessidade de capital de giro. Sendo que a empresa a qual foi estudada e analisada foi a Mendonça Tratores, situada na Avenida José Rabelo de Souza nº 571, Bairro: Maria José de Paula, na cidade de João Pinheiro – MG. A qual atua na área varejista e oferece diversos produtos na área de peças para tratores, carregadeiras, retroescavadeiras e ferramentas em geral. A empresa analisada foi fundada em abril de 2001. Tendo como principal público para atendimento empresas de reflorestamento, construções e pecuaristas.

Em 1818 começou a ser formado um povoado que acabou se formando por tropeiros e bandeirantes que buscavam algumas capitanias e utilizavam a região como pouso em suas viagens. A partir disso alguns se fixaram pela região e logo mais tarde passou a ser denominado de vila de Santana dos Alegres. Já em 1911 recebeu o nome atual da cidade. Hoje a cidade é o maior município em extensão territorial com 10.727,471 Km². Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o município consta com uma população estimada em 2015 de 48.179 habitantes, a economia gira basicamente em torno do setor agronegócio em especial atenção a pecuária, o setor florestal, do açúcar e do álcool.

A gestão financeira é um conjunto de ferramentas fundamentais no setor financeiro de qualquer organização a qual inicia na compra do produto, a estocagem, a venda, o crédito,

cobrança, inadimplência e a necessidade de capital de giro, são ferramentas caso não seja gerenciada de maneira adequada seus impactos podem trazer serias consequências sendo desfavoráveis. Os métodos e maneiras de administrar essa área são adequados de acordo com a realidade do mercado em que a empresa está inserida. Podendo assim variar de acordo com o mercado e tipo de área atuante.

Essa gestão surgiu da necessidade de capital de giro da empresa, a qual que vende seu produto á prazo, ou seja, concedendo credito ao cliente, e o prazo é determinado pela empresa para o recebimento, com isso, inclui o processo de pós-venda, a reposição de produtos e á espera da quitação das parcelas em aberto. Parte do crédito próprio que é concedido ao cliente não é resgatado, no entanto, devido a isso cria um efeito de impacto na estrutura da organização, gerando assim a inadimplência desses clientes que não quitaram suas parcelas com a empresa, deixando a organização em dificuldades, por ser necessário a reposição de sua mercadoria, a quitação com seus fornecedores e as demais despesas operacionais da organização, a partir daí veio à necessidade de um capital de giro.

Segundo MasakazuHoji (2008, p.107) o capital de giro é conhecido também como capital circulante, que corresponde aos recursos aplicados em ativos circulantes, que se transformam constantemente dentro do ciclo operacional. Como o próprio nome dá a entender o capital de giro fica girando dentro da empresa e a cada vez que sofre transformação em seu estado patrimonial, produz reflexo na contabilidade. Até se transformar novamente em dinheiro, o valor inicial do capital de giro vai sofrendo acréscimo a cada transformação de modo que quando o capital retornar ao “Estado de Dinheiro”, ao completar o ciclo operacional, deverá estar maior do que o valor inicial. O capital de giro exige cuidados com a complexibilidade da economia brasileira, como problemas financeiros, cargas tributarias altas, recessão da economia, falta de clientes, concorrência acirrada, entre outros. Todavia, devido a isso ocorre o aumento das despesas tanto fixas como as variáveis decorridas de cada mês, acarretando a necessidade do capital de giro, juntamente com os níveis de vendas.

Todo administrador deve buscar informações, através de pesquisas diárias, estando sempre atentos as mudanças para que consiga sobre sair sendo assim um bom administrador preparado para as dificuldades.

As finanças organizacionais, que, faziam parte do estudo das Ciências Econômicas, vêm sofrendo um processo contínuo de evolução técnica e conceitual ao longo do tempo. A evolução é motivada pela crescente complexidade, assumida pelos negócios e pelas operações do mercado. (ASSAF NETO, 2003).

Em vista disso, a área financeira está demonstrando uma postura mais questionadora e reveladora dos fenômenos financeiros. (ASSF NETO, 2003, P.26).

A administração do capital de giro compreende as decisões relacionadas aos ativos circulantes e suas fontes de financiamentos, estando, portanto, diretamente relacionados aos aspectos de curto prazo dentro da organização. Além disso, a gestão do capital de giro, também envolve um processo continuo de tomadas de decisões voltadas para a preservação da liquidez da empresa e de sua rentabilidade. (BRAGA, 1995).

De acordo com Hoji (2008), o estudo do capital de giro é essencial para a administração financeira, pois a organização necessita recuperar todos os custos e despesas incididos durante todo o ciclo operacional e obter o lucro tão desejado.

Nesta totalidade, a administração de capital de giro vem sendo cada vez mais conhecida como uma área importante para o equilíbrio financeiro das empresas, tendo participação decisiva nos negócios. Efetivamente, a qualidade das decisões que envolvem o capital de giro é dependente da capacidade analítica do administrador para compreender o problema em toda sua extensão, e do conhecimento técnico para definir a melhor solução. (ASSAF NETO e SILVA, 1997).

Portanto a problematização da pesquisa foi contextuada, levando-se em conta a importância do equilíbrio financeiro dentro da organização, para sua estabilidade como todo. Teve o intuito de buscar o real problema que ocorre dentro da empresa, visando a partir da necessidade de capital de giro da mesma, descobrindo se ocorre devido à falta de organização dentro da empresa, à inadimplência pela falta do recebimento dos clientes e ou pelas compras sem o analise da possibilidade do mesmo, contudo sem o conferimento do caixa. O qual foi necessário identificar respostas referentes algumas perguntas no decorrer do trabalho. Por que se a empresa vende mais ela necessita de mais capital de giro? Por que é necessário um setor de cobrança dentro da organização? Por que as compras da empresa precisam estar acopladas ao caixa? E qual a real importância do capital de giro dentro da organização?

Este estudo teve como principal objetivo, visar à necessidade de capital de giro dentro da empresa Mendonça Tratores, buscando identificar os erros, para uma possível retratação da mesma. Proporcionando com que a empresa procure o mínimo possível dos recursos bancários. E visando também à contribuição deste trabalho para os futuros empresários e até mesmo os que já estão no mercado há mais tempo.

No entanto tem como objetivo específico a verificação do fluxo de caixa da empresa, analisando a saúde financeira da empresa de acordo com as entradas e saídas. Verificando

qual é o real recebimento das vendas a prazo realizadas na empresa e qual seu estimado tempo dos recebíveis. Pesquisando o comprometimento dos clientes com a empresa, a fim de evitar a inadimplência. Estudando alternativas para diminuir o risco de inadimplentes da empresa, observando o índice que há de inadimplentes. Mensurando riscos de créditos e os cuidados que se deve ter na abertura do cadastro de clientes. Verificando com isso se as condições e os prazos dado aos clientes na hora da venda não estejam prejudicando a empresa de forma que necessite de mais capital de giro, para suprir o tempo aguardado para o recebimento.

Portanto foi possível a percepção de que quando se trata do crescimento da organização, nas vendas, consequentemente a um aumento nas despesas, levando a ter necessidade do capital de giro. Teoricamente com o aumento das vendas, a empresa compra mais, gerando um maior acumulo de boletos a pagar e na maioria das vezes não consegue receber dos clientes a tempo de efetuar o pagamento. As despesas fixas não deveriam aumentar devido o aumento das vendas, porém a precisão em alguns casos quando o empresário se vê na obrigação de contratar novos funcionários, melhorando ou mudando determinado setor que esteja precisando, acarretando com isso uma elevação das despesas, trazendo com por seguinte a necessidade do capital de giro.

Entretanto, devido à falta de recebimento dos clientes em dia, a inadimplência tem sido motivo de muita preocupação na empresa Mendonça Tratores. O qual foi indispensável elaborar planos estratégicos a fim de mudar essa situação, acarretando com isso a necessidade de um setor de cobrança competente para melhor controle das contas a receber. Segundo Hermes Figueredo afirma que: O desfalque desequilibre o planejamento financeiro das instituições, o que dificulta o cumprimento de suas obrigações, levando-os a tomar empréstimos bancários, aumentando ainda mais seus custos. (FIGUEREDO, 2009. P.9)

O pesquisador ressalta que devido à falta do planejamento das empresas, a falta de um setor de cobrança eficiente é o principal motivo o qual, levam a ter dificuldades financeiras, e pela falta de conhecimento da importância de um controle financeiro.

A administração nas compras é fundamental para uma gestão eficaz da empresa, a qual influência diretamente onde se trata de estoques, relacionamento com clientes e a competitividade, proporcionando preços variados. No entanto, para que ocorra uma compra eficaz é necessário que esteja acoplada ao caixa, pois é através do fluxo de caixa bem feito que determina a situação financeira da organização.

Portanto, foi possível abranger a real importância do capital de giro dentro da organização, o capital é necessário para financiar a continuidade das operações da empresa, é

indispensável para o financiamento aos clientes nas vendas a prazo, o qual é forçoso o parcelamento para pagamento, é importante por se tratar de recursos para manter os estoques, pagamento dos fornecedores e para as demais despesas como pagamento de impostos, salários e despesas operacionais. De acordo com o próprio nome, capital de giro está relacionado com todas as contas financeiras que giram ou movimentam o dia a dia da organização.

O trabalho teve o interesse na validez do caminho onde percorre o objetivo final proposto pelo estudo. Deste modo, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Devido, a metodologia ir além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizado pelo estudo de caso, portanto, embora não seja a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, "devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação" (MINAYO, 2007, p. 44).

Segundo Fonseca (2002), métodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Entretanto esse trabalho trata-se de um estudo de caso documental, qualitativo, com instrumentos quantitativos, retrata sobre gestão financeira, a necessidade de capital de giro dentro da organização. Para Minayo (2007, p. 44) define metodologia de forma abrangente e concomitante pesquisador para abordar o objeto de estudo.

> (...) a) como a discussão epistemológica sobre o "caminho do pensamento" que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a "criatividade do pesquisador", ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Sendo assim, para obter as informações iniciais sobre o assunto, foram pesquisados conteúdos científicos em livros e sites. A estratégica usada na pesquisa será um estudo de caso documental na empresa Mendonça Tratores, situada na Avenida José Rabelo de Souza, 571 na cidade de João Pinheiro – MG. A pesquisa mostrou a importância da Gestão Financeira dentro da organização.

> A sobrevivência da empresa depende do grau certo da gestão financeira. É imperioso que todo numerário disponível ou a receber seja bem empregado. Se os fluxos e caixa são otimizados, dimensiona-se com segurança o capital de giro. Essa é a constante preocupação das empresas brasileiras, pois os custos financeiros podem absorver valores significativos da receita operacional. O fluxo de caixa é o instrumento que permite ao administrador financeiro planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar os recursos financeiros de sua empresa para determinado período. (ZDANOWICZ, 2004, p.19)

Portanto, para a complementação do estudo de caso, ocorreu através dos procedimentos de análise dos dados, os quais foram balanço patrimonial, ativo e passivo circulante e não circulantes ciclos operacionais e financeiros, indicadores de resultados e relações de faturamento de vendas a prazo dos últimos noves meses de recebimentos e de estoques, juntamente com analise dos imobilizados. Observando com isso a gestão financeira do dia a dia da organização.

1- HISTÓRICO DO CAPITAL DE GIRO

1.1 Origem do Capital de Giro

O termo capital de giro originou segundo Brigham e Houston (1999); com os antigos mascates, os quais eram vendedores ambulantes. A expressão “capital de giro” é uma tradução do inglês Working Capital, que provavelmente originou nos Estados Unidos, o qual designa um tipo de verba, ou mesmo investimento que tem rápida capacidade de renovação, além de representar “liquidez de operação” para a empresa ou instituição a qual serve.

Contudo deu início a partir do velho vendedor ianque que carregava sua carroça para sair vendendo suas mercadorias, sua mercadoria era chamada de capital de giro, por que era exatamente isso que ele vendia ou fazia girar para obter seus lucros. A carroça e o cavalo eram seus Ativos Fixos. Sendo-o geralmente o proprietário do cavalo e da carroça, porém, ambos eram financiados com capital próprio, mas os fundos para investimento da mercadoria, costumavam ser provenientes de empréstimos, e esses empréstimos eram chamados de “Empréstimos de capital de giro” e era necessário que fosse liquidado a cada viagem, para demonstrar ao banco que o crédito do ambulante era seguro. Por que sendo assim o comerciante itinerante conseguia pagar o empréstimo, então o banco lhe fornecia outro empréstimo.

Segundo Adam Smith, “pai da Economia Política”, criador da obra “Na sua obra, *‘The Wealth of Nations’*, publicada em 1776, dizia que: “Os bens de um comerciante não lhe dão

rendimento nem lucro até que os venda por dinheiro, e esse dinheiro de nada lhe serve senão quando novamente trocado por mercadorias. O seu capital sai continuamente sob uma forma, voltando de novo sob outra, sendo esta circulação, estas trocas sucessivas, que lhe trazem lucros. Este capital pode, portanto muito propriamente denominar-se "capital circulante". É este o conjunto de valores que, no dia a dia do negócio, permite o pagamento de dívidas, constituindo, sem dúvida, o grupo mais importante de rubricas em qualquer balanço. "Pode, pois, dizer-se que o ativo corrente consiste naqueles valores que na evolução normal dos negócios, pelos sucessivos passos de compra, produção e venda, se vão rotativamente transformando em dinheiro, permitindo o pontual pagamento de dívidas".

2.1 ANÁLISE FINANCEIRA

O tema necessidade de capital de giro veio da importância de organizar uma empresa a qual vem passando já algum tempo por determinadas dificuldades em efetuar o fechamento de suas despesas, na maioria das vezes por falta de recebimento, por falta de uma equipe qualificada para cobrança, e na ausência de fazer compras de mercadoria de forma programada, sem a verificação do fluxo de caixa da empresa. Portanto teve o intuito de descobrir aonde se encontrava o erro para que fosse possível verificar a necessidade real do capital de giro dentro da organização. Com isso veio à percepção de um estudo minucioso de uma análise financeira da empresa.

Com o aumento da concorrência na era da informação se torna indispensável para os empresários conhecerem a saúde financeira da empresa, para que possam manter-se competitivos no mercado. Segundo Matarazzo, (2010) relata que um econômico faz referência a lucro e o financeiro ao dinheiro, ou seja, fazer a análise das duas variáveis é importante, porém ter lucro não significa ter dinheiro em caixa. A análise financeira permite identificar e incluir as variáveis que influenciam a gestão dos recursos de uma empresa.

O objetivo principal dessa análise é definir a situação atual da empresa, diagnosticando problemas reais que possam vir está colocando a empresa em risco e até mesmo a continuidade no negócio, proporcionando informações necessárias para que o gestor tome a melhor decisão possível.

Diagnosticar a situação financeira de uma empresa é um procedimento técnico de organização, o qual faz-se necessário o levantamento e análise que possibilite conhecer melhor a situação da empresa. Tornado imprescindível as demonstrações contábeis.

Os demonstrativos contábeis são relatórios que contém dados extraídos dos livros, registros e documentos que formam o sistema contábil da organização, segundo Ribeiro, (2001). Os instrumentos contábeis relevantes para esse trabalho serão Balanço Patrimonial, Indicadores de Resultados, Ciclos Financeiros e Fluxo de Caixa.

A partir dos dados fornecidos pelas demonstrações contábeis, utiliza-se de indicadores que fornecerão as informações necessárias para a análise em questão. Os indicadores que foram utilizados neste trabalho são demonstrados pelos Indicadores de Estrutura de Capital, de Liquidez, Rentabilidade, Rotação de duplicatas a pagar e Planilhas com indicador de faturamento, estoque, Inadimplência e capital de giro.

2.2 BALANÇO PATRIMONIAL

O balanço patrimonial, segundo (Gitman, 2010) é uma ferramenta indispensável para a análise financeiro, onde retrata os bens, direitos e as obrigações da organização. No entanto é divido entre ativo representado pelos bens, e direitos e pelas obrigações e situação liquida da empresa. Neste contexto o balanço patrimonial descreve de forma sintetizada a posição financeira da empresa em certa data.

Em concordância a seguinte citação, de acordo com Iudícibus (2012, p.26) relata que:

> A Lei das Sociedades por Ações estabelece que ao fim de cada exercício social (12 meses), a diretoria deverá elaborar, com base na escrituração contábil, as demonstrações financeiras, essa data será definida pela empresa e não poderá ser alterada, exceto em caso emergencial.

Analisando o balanço patrimonial representado no quadro 1 o ativo é composto por ativo circulante representado pelas contas Disponibilidades, Clientes, Investimentos temporários e Estoques. E ativos não circulantes representado pelas contas Clientes, Investimentos, Imobilizado e Intangível.

Tanto no ativo circulante como no não circulante as contas são dispostas por sua capacidade de gerar dinheiro mais rapidamente. Matarazzo (2010) salienta que o ativo mostra o que realmente a empresa possui podendo ser comprovados por documentos.

O balanço patrimonial é composto também pelo passivo circulante representado pelas contas Obrigações a fornecedores, Empréstimos e Financiamentos, Obrigações tributarias e Obrigações trabalhistas e previdenciárias. E pelo passivo não circulante é representado pelas

contas Obrigações a fornecedor e Empréstimos e financiamentos. E pelo patrimônio líquido que é composto pelas contas Capital social, Reservas de capital e Reservas de Lucro.

Quadro 1 – Modelo básico de Balanço Patrimonial

Ativo	**Passivo e Patrimônio Liquido**
ATIVO CIRCULANTE ✓ Caixa ✓ Duplicatas a receber ✓ Clientes ✓ Investimentos temporários ✓ Estoques ATIVO NÃO CIRCULANTE ✓ Investimentos ✓ Imobilizado ✓ Intangível TOTAL DO ATIVO	PASSIVO CIRCULANTE ✓ Duplicatas a pagar ✓ Empréstimos e financiamentos ✓ Impostos ✓ Obrigações trabalhistas e previdenciárias PASSIVO NÃO CIRCULANTE ✓ Obrigações a fornecedores ✓ Empréstimos e Financiamentos PATRIMONIO LIQUIDO ✓ Capital social ✓ Reservas de capital

Fonte: Adaptado de Ribeiro, 2012.

De acordo com Ribeiro (2012), o ativo circulante é composto pelas disponibilidades (caixas ou bancos), duplicatas a receber, estoque investimentos temporários. Nesse sentido caixa ou bancos representa o elemento mais líquido da organização. Sendo que duplicatas a receber representam os valores a receber de clientes, correspondentes de vendas a prazo. O estoque corresponde a mercadoria que serão vendidas. E a conta investimento temporário representa investimentos de curto prazo geralmente realizados no mercado financeiro.

O ativo não circulante é composto por contas com prazo de realização maior que 12 meses, estas contas possuem menor grau de liquidez, ou seja, a transformação em dinheiro requer um tempo a mais. É possível observar as contas do ativo circulante com exceção da conta caixa e bancos.

No subgrupo de Investimentos do Ativo Não Circulante devem ser classificadas as participações societárias permanentes, assim entendidas as importâncias aplicadas na aquisição de ações e outros títulos de participação societária, com a intenção de mantê-las em caráter constante, seja para se obter o controle societário, seja por interesses econômicos, entre eles, como fonte permanente de renda.

O Ativo Imobilizado é formado pelo conjunto de bens e direitos necessários à manutenção das atividades da empresa, caracterizados por apresentar-se na forma tangível, edifícios, máquinas e outros. O imobilizado abrange, também, os custos das benfeitorias realizadas em bens locados ou arrendados.

O intangível que representa bens que não se pode tocar como marcas, patentes, amortização acumulada. Entende-se que o ativo total, representa onde a empresa aplicou os recursos de que dispõe (SILVA, 2010).

O passivo é agrupado de acordo com o grau de exigibilidade das contas, ou seja, as dívidas que deverão ser pagas na data do seu vencimento. O primeiro grupo de contas dessa coluna é o Passivo Circulante que é disposto pelas dívidas vencíveis dentro de um ano. Normalmente são representadas pelas contas obrigações a fornecedores. Empréstimos e Financiamentos, Impostos, Obrigações trabalhistas e previdenciárias, entre outros.

O segundo grupo que é o Passivo Não Circulante, são contas exigíveis em longo prazo, as dividas vencível após 360 dias é representada pelas contas de financiamento de longo prazo, títulos a pagar entre outros.

O Patrimônio Líquido também faz parte do passivo, porém não é um exigível, pois representa recursos investidos pelos proprietários, formando o capital próprio da empresa. É subdividido em Capital Social, Reservas de Capital e Reservas de Lucros.

O Capital Social é o valor que os sócios iram investir para abertura de negócio. As Reservas de Capital são constituídas de valores recebidos pela companhia e que não transitam pelo resultado com receitas, por não se tratar da entrega de bens ou serviços pela empresa. São contas que registram reserva de correção monetária do capital realizado, reserva de ágio na emissão de ações, reserva de alienação de partes dos favorecidos, reserva de alienação de bônus de subscrição e reserva de incentivo fiscal.

Outra conta classificada no patrimônio líquido, diz respeito ao acerto dos valores do ativo ou passivo que pode varia para mais ou para menos. O objetivo é fazer com que o valor justo ocorra em condições habituais de mercado. A conta Reservas de Lucros são contas de apropriações de lucros acumulados. As reservas de lucros são constituídas por Reservas

Estatutárias, Reservas Orçamentárias e Reservas de Lucros a Realizar. Segundo Iudicibus (2012, p.38)

> Reservas Estatutárias são reservas estabelecidas pelo estatuto da empresa, a fins específicos, tais como reserva para renovação de equipamentos, reserva para pesquisa de novos produtos etc; Reservas Orçamentárias são as reservas destinadas à expansão do Ativo Circulante ou Permanente prevista e reprovada em orçamentos; Reservas de Lucros a Realizar refere-se a lucros economicamente existentes, mas financeiramente ainda não realizados.

Essa apresentação do balanço patrimonial facilita para o usuário enxergar a evolução do exercício em análise e auxilia na comparação entre um ano e outro. Outro aspecto relevante o qual Silva (2010) relata que o balanço patrimonial é uma equação na qual o ativo total é igual ao passivo total somado ao patrimônio líquido.

2.3 CICLOS FINANCEIROS

Em meio às atividades do dia a dia é normal que os empresários se concentrem em tarefas relacionadas ao atendimento e satisfação do cliente, como as de vendas ou de entrega de seus produtos e serviços. Também é bastante comum que tenham uma sensibilidade acentuada para saber se estão tendo lucro ou prejuízo nas operações da empresa. No entanto, esse foco no cliente e a mera sensibilidade acerca do lucro ou do prejuízo podem levar a empresa a operar a maior parte do tempo no vermelho, a diminuir sua rentabilidade e a recorrer a empréstimos, mesmo tendo vendido todo o seu estoque. Devido a isso, foi imprescindível conhecer as demais definições de cada ciclo operacional, econômico e financeiro, para uma maior contribuição dentro da organização.

2.3.1 Ciclo Operacional

O ciclo operacional de uma empresa é a soma de todos os acontecimentos que ocorrem na empresa, inicia-se com a compra da matéria-prima, passa pelo período de estocagem, pagamento da matéria-prima, estocagem de produtos acabados, venda dos produtos e termina com o recebimento referente às vendas realizadas. Portanto é a soma do Prazo médio de estocagem PME + o Prazo médio de Recebimento PMR.

2.3.2 Ciclo Econômico

Já o ciclo econômico é o tempo médio que a sua empresa gasta para vender determinada mercadoria do estoque, ele vai desde a aquisição até a venda. É o período em que o produto fica no estoque da empresa. Esse é um ciclo bem simples de ser calculado. O qual se deve anotar a data em que as mercadorias entram no estoque e a data em que for vendida. Após calcular a média dos dias em que ficou no estoque.

É importante considerar que se você atua na área de fabricação, então seu Prazo Médio em Estoque e, consequentemente, o Ciclo Econômico, devem contemplar o período desde a aquisição da matéria prima, passando por sua produção até chegar à sua venda definitiva.

2.3.3 Ciclo Financeiro

Portanto o ciclo financeiro de acordo com Fleuriet (2003), salienta que a uma diferença do ciclo econômico, o qual mede o tempo em dias, que a empresa demora a produzir e vender seu estoque, coletar os recebíveis e pagar seus Fornecedores. Ele o faz olhando quão rápido a empresa transforma seus estoques em vendas, e suas vendas em dinheiro, o tempo que é então usado para pagar os fornecedores pelos bens e serviços. O ciclo financeiro também fica defasado em relação ao ciclo de produção, visto que o movimento de dinheiro ocorre em datas posteriores às da compra de matérias-primas e venda dos produtos finais.

Contudo, percebemos que o ciclo financeiro é o período em vai desde o pagamento aos fornecedores até o recebimento de seus clientes. Observando que ele não comporta o ciclo econômico, pois aqui conta somente a data do pagamento ao fornecedor e a data de recebimento dos clientes. Portanto quanto maior for o prazo dado por seus fornecedores, e o menor período que seus clientes necessitar para pagarem, consequentemente mais dinheiro disponível terá em caixa, e menor será a dependência de um futuro financiamento ou pagamento de juros bancários. Porém quanto menor for o prazo dado pelos fornecedores e maior o prazo dado aos clientes, obviamente visamos uma maior indigência de utilizar o capital de giro ou o caixa para financiar as propostas atividades da empresa. Entretanto o ideal é que possamos procurar ter o menor ciclo econômico possível, buscando reduzir o máximo possível dos gastos com estoques, procurando ter um menor ciclo financeiro, o qual acarretará na diminuição da necessidade de uso de capital de giro dentro da organização.

2.4 FLUXO DE CAIXA

O fluxo de caixa controla a movimentação financeira, as entradas e saídas de dinheiro, ou seja, mostra se a empresa tem ou não o dinheiro, por um determinado período. Esta ferramenta auxilia na gestão da empresa no sentido de saber precisamente qual o valor a pagar com as obrigações, quais os valores a receber e qual será o saldo disponível naquele momento. Groppelli e Nikbakht (2010) dizem que o fluxo de caixa relata como esse caixa foi usado pela organização.

Sá (2008 p.11) ressalta que "fluxo de caixa é o método de captura e registro dos fatos e valores que provoquem alterações no saldo de caixa e sua apresentação em relatórios estruturados, de forma a permitir sua compreensão e análise". Nesse sentido ao analisar a ferramenta, se o saldo for negativo quer dizer que a empresa está gastando mais, neste caso, o gestor terá que rever os gastos para aumentar a entrada de dinheiro. Por outro lado, se o saldo for positivo quer dizer que a empresa está conseguindo pagar as suas obrigações e ter disponibilidade de dinheiro.

Na visão de Ribeiro (2012), o fluxo de caixa pode ser realizado pelo método direto, indireto. O método direto descreve as entradas e saídas operacionais efetuados durante o período. O método indireto é descrito a partir do líquido do exercício, ajustado pela adição das operações consideradas como receitas ou despesas, mas que não comprometem a variação de caixa.

Segundo as informações do fluxo de caixa, visamos à necessidade de elaborar uma estrutura gerencial de resultados, a Análise de Sensibilidade, calcular a Rentabilidade, a Lucratividade, o Ponto de Equilíbrio e o Prazo de retorno do investimento. O objetivo é verificar a saúde financeira dos negócios a partir de análise para se ter uma resposta clara sobre as possibilidades de sucesso do investimento e do estágio atual da empresa.

2.5 INDICADORES DE DESEMPENHO ECONOMICOS E FINANCEIROS

Análise econômica financeira cuida da solidez da organização. São cálculos matemáticos efetuados a partir do balanço patrimonial e da demonstração de resultados, procurando números que ajudem no processo de clarificação do entendimento da situação da empresa. Ou seja, preocupa-se com a estrutura patrimonial e a rentabilidade com foco no

lucro ou prejuízo. Tal análise se faz a partir da apuração de índices e indicadores que restabelecem relação entre contas ou grupo de contas dos demonstrativos financeiros. Os indicadores que serão estudados neste trabalho são os de Estrutura de capital, de Liquidez e de Rentabilidade.

2.5.1Indicadores de Estrutura de Capital

As organizações necessitam de recursos para o financiamento das operações. Os recursos podem ser oriundos de fontes próprias, como lucros retidos e aporte de capital, ou de terceiros, como empréstimos e financiamentos. Nessas condições, surge o interesse por parte dos proprietários, investidores e credores, entre outros, em verificar como as empresas administram a estrutura de capital, bem como o impacto das fontes de recursos para a geração de lucros.

Esses indicadores evidenciam o grau de endividamento da empresa, mostrando a proporção entre capitais próprios e os capitais de terceiros, os cálculos são feitos com base no balanço patrimonial.

A empresa pode tomar dinheiro emprestado em curto prazo, especialmente para financiar seu capital de giro, ou em longo prazo, para comprar instalações ou equipamentos (GROPPELLI; NIKBAKHT, 2010). Porém o endividamento de longo prazo exige que a empresa obtenha um lucro maior para que possa honrar com os compromissos em dias.

2.5.2 Indicadores de Liquidez

Os indicadores de liquidez revelam se a organização possui ou não capacidade financeira o suficiente para cumprir com seus devidos compromissos a curto e longo prazo.

O indicador de liquidez corrente é calculado dividindo-se a soma dos direitos a curto prazo da empresa (contas de caixa, bancos, estoques e clientes a receber) pela soma das dívidas a curto prazo (empréstimos, financiamentos, impostos e fornecedores a pagar). Estas informações podem ser obtidas facilmente no Balanço Patrimonial, nos grupos Ativo Circulante e Passivo Circulante.

Liquidez Corrente = Ativo Circulante / Passivo Circulante

O indicador de liquidez seca indica o quanto á empresa poderá dispor de recursos circulantes para cumprir com seus compromissos de curto prazo, sem comprometer seus estoques.

Liquidez Seca = (Ativo Circulante – Estoques) / Passivo Circulante

O indicador de liquidez imediata também é parecido com os anteriores, mas é o mais conservador de todos, pois considera apenas caixa, saldos bancários e aplicações financeiras em seu cálculo. Ou seja, apenas as contas que possuem de liquidez imediata para quitar as obrigações.

Liquidez Imediata =. Disponível / Passivo Circulante

O indicador de liquidez geral é diferente dos três anteriores, pois nos revela se a empresa possui solvência financeira suficiente para pagar os compromissos com terceiros, sejam eles de curto ou longo prazo. Se esse indicador for maior ou igual a um, implica que a empresa possui recursos financeiros suficientes para cobrir as obrigações totais. Porém se o resultado for inferior a um, a princípio significa que a empresa está em situação de insolvência, pois suas obrigações totais não são totalmente pagas por seus recursos financeiros.

Liquidez Geral = (Ativo Circulante + Realizável em Longo Prazo) / (Passivo Circulante + Exigível em Longo Prazo)

2.5.3 Indicadores de Rentabilidade

Estes indicadores de rentabilidade têm o objetivo de medir a capacidade econômica da empresa, ou seja, demonstrar quanto aos investimentos efetuados renderam para empresa. Neste caso Ribeiro (2001, p.146) relata que os indicadores "são calculados com base em valores extraídos da DRE e do Balanço Patrimonial". Portanto quanto maior for o resultado dos indicadores melhor.

Seu cálculo também é muito simples, bastando, dividir o lucro líquido pelo capital investido e multiplicar por 100:

Rentabilidade = (Lucro Líquido / Investimento Total) x 100

2.5.4 Rotação de Duplicatas a Pagar (RDP)

A Rotação de Duplicatas a Pagar (RDP) é um quociente que demonstra quantas vezes o saldo médio de duplicatas ou fornecedores a pagar foi renovado no período. Quanto maior for o quociente da rotação, mais rápido a empresa está pagando seus fornecedores, o que pode representar um ponto favorável para a empresa. Uma redução na rotação indica que a empresa está atrasando seus pagamentos ou tendo um prazo maior para pagamento junto a seus fornecedores. O cálculo da rotação de duplicatas a pagar será feito através da seguinte fórmula:

$$\textbf{PMPC} = \frac{\textbf{DP ou FP}}{\textbf{Compras diárias}} = 360 \times \frac{\textbf{DP ou FP}}{\textbf{Compras}}$$

PMPC = Prazo médio de pagamento de compras, DP = Duplicatas a pagar, FP = Fornecedores a pagar

Mede o prazo necessário para pagamento das duplicatas a pagar.

3. ANÁLISE E DEMONSTRAÇÃO DOS DADOS

3.2 Balanço Patrimonial

Nesta seção serão apresentados o esboço do balanço patrimonial da empresa, devidamente estudado e suas respectivas análises.

BALANÇO PATRIMONIAL

A T I V O			P A S S I V O		
CIRCULANTE		**1.659.380,00**	**CIRCULANTE**		**381.235,00**
Disponível:		**14.000,00**	**Exigível a Curto Prazo:**		**381.235,00**
Caixa	3.000,00		Fornecedores	100.718,00	
Bancos	11.000,00		Impostos e Contribuições	3.200,00	
Aplicações Financeiras	0,00		Contas a Pagar	5.000,00	
			Cheques a Vencer	59.084,00	
Realizável a Curto Prazo:		**1.645.380,00**	Empréstimos de Terceiros	92.000,00	
Adiantamentos a Funcionários	0,00		Empréstimos Bancários	61.000,00	

Estoques	1.262.380,00		Férias a Pagar	12.133,00	
Cartões de Crédito	3.500,00		Décimo Terceiro a Pagar	9.100,00	
Cheques a Receber	28.000,00				
Duplicatas a Receber	40.000,00				
	0,00				
Notas de Clientes	309.500,00				
Outros Créditos	2.000,00				
			Outros Débitos	39.000,00	
Realizável a Longo Prazo:		**0,00**	**Exigível a Longo Prazo:**		**182.000,00**
	0,00		Financiamentos Bancários	40.000,00	
	0,00		Parcelamento de Impostos	32.000,00	
PERMANENTE		**532.000,00**	Financiamento Imobiliário	110.000,00	
Imobilizado:		**532.000,00**			
Imóveis	450.000,00				
Computadores	13.000,00		**PATRIMÔNIO LÍQUIDO**		**1.628.145,00**
Instalações	22.000,00		Capital	1.000.000,00	
Licença de Software	0,00		Lucros de Exercícios Anteriores	628.145,00	
Marcas e Patentes	0,00				
Obras em Andamento	0,00		Resultado do 1o. Trimestre		
Máquinas e Equipamentos	32.000,00		Resultado do 2o. Trimestre	0,00	
Móveis e Utensílios	7.000,00		Resultado do 3o. Trimestre	0,00	
Veículos	7.000,00		Resultado do 4o. Trimestre	0,00	
(-) Depreciações e Amortizações	1.000,00				
TOTAL DO ATIVO		**2.191.380,00**	**TOTAL DO PASSIVO**		**2.191.380,00**

Fonte: Adaptado dos relatórios contábeis da empresa.

Os indicadores apurados por meio do balanço patrimonial são fundamentais para que possa acompanhar o desempenho da empresa.

Analisando o balanço patrimonial verificou-se que no ativo circulante as contas mais expressivas foram estoques que teve um grande número, o que não é uma grande vantagem, pois apesar do estoque ser um ativo circulante ele não necessariamente gira todo. E a conta notas de clientes também foi outro requisito que teve grande relevância por estar com índice bem elevado, em relação ao cartão de credito e duplicatas a receber, embora as notas de clientes ser um ativo circulante nem sempre é recebível em dias.

Já no ativo não circulante a conta mais expressiva foi o imobilizado, que possui maior representatividade, isso comprova o que foi identificado no indicador de imobilização de capital próprio exposto na tabela 1.

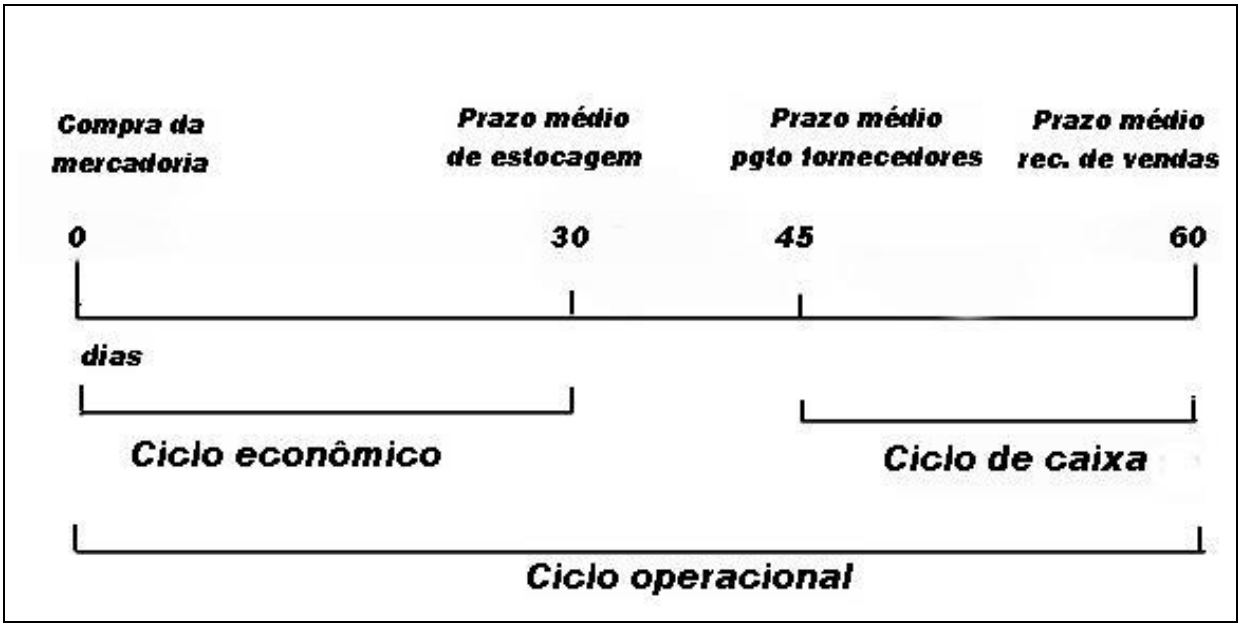
Ao analisar o passivo circulante observa-se que as contas de fornecedores e empréstimo de terceiros teve uma maior proeminência, isso ocorreu devido ao aumento de compras de mercadorias e financiamentos. Observou-se que no patrimônio líquido teve uma representação considerável no lucro acumulado.

Ressaltando, portanto que a empresa em estudo devido possuir um ativo considerável é possível perceber que ela paga seu passivo e ainda tem lucros acumulados. Contendo assim uma boa confiança no mercado.

3.3 DEMONSTRAÇÃO DOS CICLOS FINANCEIROS

Um dos objetivos deste trabalho é a compreensão do que é a Necessidade de Capital de Giro em uma empresa.

Para entendê-la, precisamos conhecer antes os fatores que a compõem e influenciam. Para tanto, iremos tratar do Ciclo Operacional, formado pelos ciclos Econômico e Financeiro.



Fonte: Adaptado demonstração dos ciclos da empresa.

Ao visualizar a tabela acima, temos:

• O Ciclo Operacional iniciando no Ciclo Econômico (compra) e terminando no Ciclo Financeiro (recebimento);

• O Ciclo Econômico iniciando na compra e terminando na venda, sendo sua duração o prazo de estocagem;

• O Ciclo Financeiro começando nos pagamentos aos fornecedores e terminando no recebimento da venda. Entretanto, ele sofre a influência do prazo de estocagem. No gráfico, é possível o entendimento e a visualização, considerando a possibilidade de vender o estoque antes do pagamento aos fornecedores.

Na empresa, esses ciclos são medidos em dias e, para quantificá-los, temos que calcular os seguintes prazos.

• Prazo Médio de Estoques: mercadorias para revenda, material de embalagem, matérias-primas etc. em relação aos custos de produtos, serviços ou mercadorias vendidas;

• Prazo Médio de Pagamentos: fornecedores de mercadorias para revenda e de matérias-primas e serviços, contas a pagar relativas às despesas operacionais etc.;

• Prazo Médio de Recebimentos: clientes e contas a receber.

Normalmente, esses ciclos e os prazos que os compõem são medidos anualmente. Porém, para que tenhamos uma gestão financeira objetiva e preventiva é necessário que sejam feitos mensalmente.

Segue abaixo as fórmulas para o cálculo de cada um desses prazos médios:

3.3.1 Ciclo Econômico prazo médio de estoque mensal:

PME = (EI + EF)/2)/CMV) X30)

Onde que: PME = Prazo Médio de Estoques Ei = Estoque inicial Ef = Estoque final
CMV = Custo das Mercadorias Vendidas

Como o cálculo será feito mensalmente, os estoques iniciais e finais serão, respectivamente, os estoques no princípio e no fim de cada mês. Ressaltando que os dados mostrados na tabela abaixo serão referentes ao mês de setembro de 2016.

Descrição	**Valores**
Estoque inicial	161.500,00
Estoque final	163.800,00
Custo de Mercadoria Vendidas	89.813,56

Substituindo a fórmula por valores teremos:

PME = ((161.500,00 +163.800,00)/2)/89.813,56) x 30

PME = 1,82 x 30

PME = 55 dias de estoques

3.3.2 Ciclo Financeiro prazo médio de pagamento aos fornecedores

PMP = ((CPI + CPF)/2)/COMPRAS)X30

Onde que: PMP = Prazo Médio de Pagamentos CPi = Contas a Pagar a Fornecedores no início do mês CPf = Contas a Pagar a Fornecedores no fim do mês

Descrição	**Valores**
Débitos com fornecedores no início do mês	78.018,20
Débitos com fornecedores no fim do mês	75.137,00
Compras no mês	79.137,00

Substituindo a fórmula por valores teremos:

PMP = ((78.018,20 +75.137,00)/2)/79.137,00) x 30

PMP = 0,97 x 30

PMP = 29 dias

3.3.3 Ciclo Operacional prazo médio de recebimento

PMR = ((CRI + CRF)/2)/VENDAS)X30

Onde que: PMR = Prazo Médio de Recebimento CRi = Contas a Receber no início do mês CRf = Contas a Receber no fim do mês.

Descrição	**Valores**
Contas a Receber no início do mês	105.023,18
Contas a Receber no fim do mês	101.318,43
Vendas no mês	154.538,00

Substituindo a fórmula por valores teremos:

PMR = ((105.023,18+101.318,43)/2)/154.538,00) x 30

PMR = 0,67 X 30

PMR = 20 dias

Após os cálculos é possível termos todos os prazos médios necessários para apuração dos ciclos

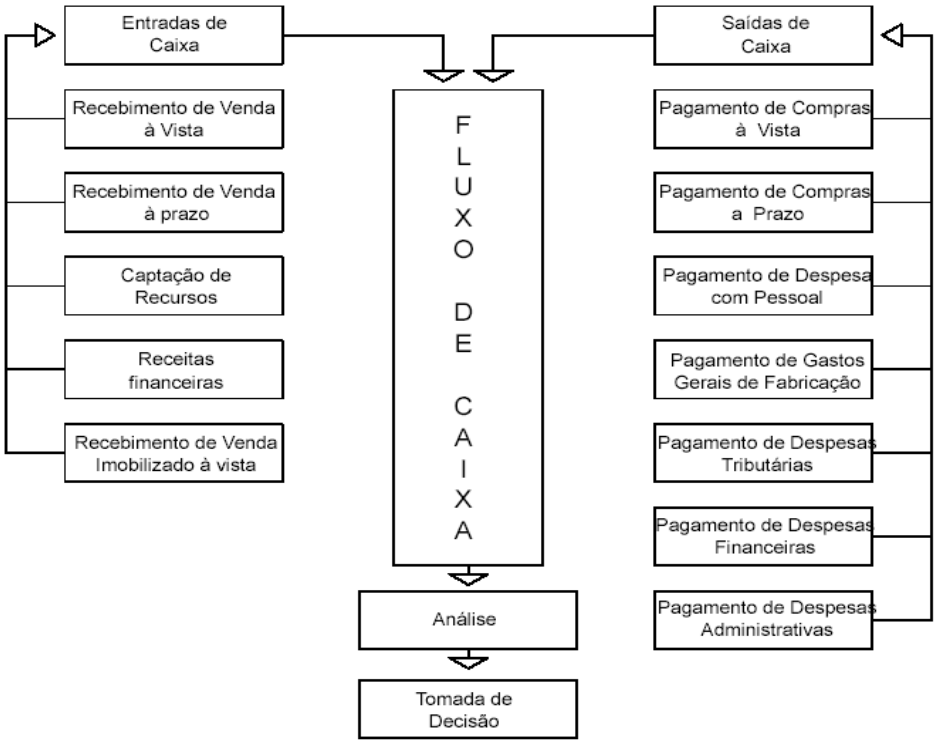
- Prazo Médio de Estocagem = 55 dias
- Prazo Médio de Pagamentos = 29 dias
- Prazo Médio de Recebimentos = 20 dias

Portanto com base nos prazos médios acima, contemos os seguintes ciclos:

- Ciclo Econômico = 55 dias
- Ciclo Financeiro = 46 dias ou (55 + 20 – 29)
- Ciclo Operacional = 75 dias ou (55 + 20)

Foi possível observar que os fornecedores estão financiando menos da metade dos estoques. Nessa situação, a empresa necessitará de capital de giro para suportar quase dois meses de vendas. Observamos que 20 dias para receber dos clientes, mais a diferença entre o prazo de estocagem de 55 dias, menos o prazo para pagamentos dos fornecedores de 29 dias; ou seja, 46 dias formaria o ciclo financeiro o que corresponde cerca de dois meses, fazendo com que a empresa venha necessitar mais de capital de giro.

3.4 DEMONSTRAÇÃO DE FLUXO DE CAIXA



Fonte: Adaptados para demonstração de fluxo de caixa

O gráfico acima nos mostra a estrutura de um Fluxo de Caixa, é um Instrumento de gestão financeira que projeta para períodos futuros todas as entradas e as saídas de recursos financeiros da empresa, indicando como será o saldo de caixa para o período projetado. É de fácil elaboração para as empresas que possuem os controles financeiros bem organizados, ele deve ser utilizado para controle e, principalmente, como instrumento na tomada de decisões.

2.6 DEMONSTRAÇÃO DOS INDICADORES ECONOMICOS E FINANCEIROS

As empresas são como o organismo humano. Elas emitem sinais (sintomas) que, quando bem-interpretados, podem indicar o tipo de mal que as está acometendo. Assim como na medicina, para se fazer o um diagnóstico e indicar o tratamento mais adequado a um paciente, o médico realiza exames laboratoriais e radiografias, na gestão financeira do negócio, o empresário precisa fazer análises por meio de números, percentuais e coeficientes, que seriam os indicadores.

2.6.1 Indicador Estrutura de Capital

Os indicadores de estrutura de capital examinam o grau de endividamento da empresa a partir da proporção entre os capitais próprios e os capitais de terceiros representados no balanço patrimonial.

Tabela 1- Indicadores de estrutura de capital

Estrutura de Capital	
Terceiros	**0,26**
Próprio	**0,74**

Fonte: Dados da pesquisa 2016

Ao analisar o indicador de participação de capitais de terceiros constatou-se que 26% da estrutura de capital são financiando por terceiros. Considerando que o recomendável para o indicador de endividamento seja um valor abaixo de 100%. A situação da empresa Mendonça Tratores é satisfatória por possuir um baixo nível de endividamento. Tendo assim uma melhor liberdade financeira para tomar decisões.

Analisando o indicador de capital próprio observou-se que para cada 100 reais a empresa imobilizou no período em média 74% do patrimônio liquido. Isso indica que a Mendonça Tratores não utilizou o capital de terceiros para financiar seu ativo permanente, o que representa ponto positivo.

3.5.2 Indicador de Liquidez

Esses indicadores avaliam o grau de solvência da empresa. Matarazzo (2010) ressalta que "são índices que, a partir do confronto dos Ativos Circulantes com as Dívidas, procuraram medir quão sólida é a base financeira da empresa".

Tabela 2- Indicadores de liquidez

Indicador de Liquidez	
Tipo	**Resultado**
Corrente	**4,35**

Seca	**1,04**
Geral	**2,95**
Imediata	**0,04**

Fonte: Dados da pesquisa 2016

Maior que 1: demonstra que há capital disponível para uma possível liquidação das obrigações.

Igual a 1: os direitos e obrigações a curto prazo são equivalentes.

Menor que 1: a empresa não teria capital disponível suficiente para quitar as obrigações a curto prazo, caso fosse preciso.

Na tabela 2, ao analisar o indicador de liquidez corrente, demonstra que a empresa há um bom número de capital disponível para uma possível liquidação das obrigações a curto prazo.

O indicador de liquidez seca demonstra que sem precisar liquidar os estoques a empresa consegue liquidar mais de 50% de suas obrigações de curto prazo. De acordo com Silva (2001) quanto maior o índice encontrar melhor.

Analisando o Indicador de liquidez geral nos mostra que a empresa possui solidez financeira, ou seja, possui recurso financeiro o suficiente para garantir as obrigações de curto e longo prazo.

Por último o indicador de liquidez Imediata nota-se que a empresa possui um baixo índice demonstrativo de liquidez. Tornando-se de grande importância uma análise da situação a curtíssimo prazo para pagamentos. De acordo com Silva (2001) neste caso onde os índices foram menores que 100% não representamos uma situação de insolvência, pois não é vantajoso para a empresa manter quantias elevadas em disponibilidades, quando se pode fazer investimentos mais rentáveis.

2.5.3 Indicadores de Rentabilidade

Os indicadores de rentabilidade servem para medir a capacidade econômica da organização, ou seja, evidencia o grau de êxito econômico obtido pelos investimentos da empresa. (SILVA, 2001; MATARAZZO, 2010).

Tabela 3 - Indicadores de rentabilidade

Indicador de Rentabilidade	
Giro do Ativo	**0,59**

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao analisar o giro do ativo, observou-se que a empresa tem um bom giro demonstrando uma situação de ascendência, que relaciona o total das vendas produzidas com ativo da empresa. Mostrando quantas vezes o ativo girou no período. Correspondendo a um índice de eficiência no uso dos ativos.

2.5.4 Rotação de Duplicatas a Pagar

Rotação de duplicatas a pagar indica o prazo médio de pagamento a fornecedores. Quanto maior, mais prazo os fornecedores concedem á empresa para está pagando suas dívidas. O giro de duplicatas a pagar é o prazo médio de duplicatas a pagar, dado pela divisão do número de dias do período pelo seu giro.

Tabela 4 – Rotação de duplicatas a pagar

Indicador de rotação de duplicatas	
Prazo Médio dias	**124**

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise econômica e financeira é uma relevante ferramenta para a tomada de decisões empresariais, isto porque as informações retiradas das demonstrações financeiras geram indicadores que identificam o desempenho da empresa. Essa relevância foi percebida com o presente estudo de caso que teve o objetivo geral de analisar a real necessidade do

capital de giro e a situação econômica e financeira dos meses de janeiro a setembro de 2016 da loja de autopeças Mendonça Tratores, por meio da análise do balanço patrimonial, dos ciclos financeiros, indicadores econômicos e financeiros.

A análise do balanço patrimonial mostra que a empresa tem um número satisfatório no ativo circulante e não circulante, portanto que a empresa em estudo por possuir um ativo considerável é possível perceber que ela paga seu passivo e ainda tem lucros acumulados, aumentando o patrimônio líquido da empresa.

Os indicadores de estrutura de capital revelaram que a participação de terceiro e satisfatória por possuir um baixo nível de endividamento, porém a empresa deve se atentar para que esse índice não aumente, para não gerar dependência financeira. Os indicadores de liquidez mostraram-se satisfatório, indicando que a empresa possui recursos financeiros suficientes para saldar seus compromissos de curto e longo prazo, esse fato pode ser comprovado com a tabela 2 indicadores de liquidez.

A análise dos ciclos financeiros foi possível observar que os fornecedores estão financiando menos da metade de recebimento dos clientes no mês de setembro 2016, mais a diferença entre o prazo para pagamento dos fornecedores de 29 dias, ou seja, 46 dias formando o ciclo financeiro o que corresponde a necessidade de capital de giro no prazo médio de 46 dias, esse demonstrativo pode ser comprovado nas planilhas financeiras de demonstração de resultados, juntamente com outros dados que foram importante para realização desse trabalho demonstrando receita liquida mensal dos meses janeiro a setembro de 2016, gastos fixos, ponto de equilíbrio, prazos médios de estoques, resultado liquido mensal e a real necessidade de capital de giro da empresa Mendonça Tratores de cada mês estudados.

Com análise realizada conclui-se que a situação da empresa é sólida com tendência de melhoria, como na maioria das empresas ela necessita de capital de giro para financiar-se suas vendas a prazo, porém deve-se maximizar a rentabilidade operacional aumentando a receita, diminuindo os custos, fazer compras programadas negociar melhores prazo com os fornecedores e diminuir o prazo dado aos clientes na hora da venda, com isso será menor a necessidade de capital de giro.

Dessa forma conclui-se que o objetivo do trabalho foi alcançado proporcionando ao pesquisador maior conhecimento dos resultados da organização, sendo assim capaz de analisar e interpretar as demonstrações contábeis e financeiras de uma empresa.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAF NETO, A. **Financias Corporativas e Valor**. São Paulo: Atlas, 2003.

ASSAF NETO, A; Silva; C. A. T. **Administração do Capital de Giro** 2 ed; São Paulo: Atlas, 1997.

AVILA, Leonardo Bastos. **Gestão do Capital de Giro em Empresas Familiares** Ed: Clube dos Autores 2013

BRAGA R. **Fundamentos e Técnicas de Administração Financeira**; São Paulo: Atlas, 1995.

SANVICENTE, Antônio Zorato. **Administração Financeira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

DORABELLA, M. M. **Mensuração e simulação das necessidades de capital de giro e dos fluxos financeiros operacionais**: um modelo de informação contábil para a gestão financeira. (1995) 295 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade)

BELT, B.. **Trabalhando política de capital e liquidez na empresa de pequeno porte.** Journal of Small Business Management. v.17, p. 43-51, 1979.

FLEURIET, M. **A dinâmica financeira das empresas, um novo método de análise, orçamento e planejamento financeiro**. 2.ed., Belo Horizonte, Edições Fundação Dom Cabral e Consultoria Editorial Ltda., 1980.

HOJI, Masakazu. **Administração Financeira e Orçamentaria**, Editora Atlas S.A, 2008.

ROQUE, Cléria Augusta. **Metodologias de Cálculo de Capital de Giro**. Coronel Fabiciano: ICMG, 1999. Monografia.

CHERRY, Richard T. **Introdução à Administração Financeira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1977.

ASSAF NETO, Alexandre & SILVA, César Augusto Tibúrcio. **Administração do Capital de Giro**. São Paulo: Atlas, 1995.

GITMAN, Lawrence J. **Princípios de Administração Financeira**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1997.

FONSECA, José Wladimir Freitas Da. **Administração Financeira e Orçamentária**/ José Wladimir Freitas da Fonseca - Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

ZDANOWICZ, José Eduardo. **Fluxo de caixa**: uma decisão de planejamento e controle financeiro. 10 ed. São Paulo: Sagra Luzzatto, 2004.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. **Análise de balanço**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GROPPELLI, A. A.; NIKBAKHT Ehsan. **Administração financeira**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RIBEIRO, Osni Moura. **Estrutura e análise de balanços fácil**. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SÁ, Carlos Alexandre. **Fluxo de Caixa**: a visão da tesouraria e da controladoria. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

UMA REFLEXÃO SOBRE A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA A PARTIR DE "O MERCADOR DE VENEZA"

Margareth Vetis Zaganelli*
Matheus Belei Silva de Lorenci**
Sara Rodrigues Pereira***

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o princípio da dignidade da pessoa humana e seu conflito com a autonomia da vontade e a liberdade contratual, a partir da obra *O Mercador de Veneza*, de William Shakespeare. Comemorando os quatrocentos anos do autor, pretende-se travar um diálogo entre o direito e a literatura, por meio de metodologia qualitativa de natureza exploratória, utilizando pesquisa bibliográfica, a fim de se discorrer sobre uma das questões morais e jurídicas mais angustiantes da contemporaneidade.

Palavras-chave: Dignidade da pessoa humana. Direito e literatura. *O Mercador de Veneza*.

Abstract: This article presents a reflexion about the principle of the dignity of the human person and its conflict with the autonomy of the will and the freedom of contract, from the work *The Merchant of Venice*, by William Shakespeare. Celebrating the four hundred years of the author, we intend to establish a dialog between Law and Literature, in order to discuss about one of the most distressful moral and legal questions of contemporaneity.

Keywords: Dignity of the human person. Law and literature. *The Merchant of Venice*.

INTRODUÇÃO: ENTRE O DIREITO E A FICÇÃO

* Doutora em Direito (UFMG). Mestre em Educação (UFES). Estágio Pós-Doutoral na Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB). Estágio Pós-doutoral na Alma Mater Studiorum Università di Bologna (UNIBO). Visiting Professor da Università degli Studi di Milano-Bicocca (UNIMIB). Professora Titular de Direito Penal, Processual Penal e de Teoria do Direito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do grupo de pesquisa Bioethik e do grupo de pesquisa em direito e ficção (UFES). E-mail: mvetis@terra.com.br

** Estudante do 7º período da graduação em Direito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do grupo de pesquisa em direito e ficção, da Prof. Dra. Margareth Vetis Zaganelli. Estagiário do Tribunal Regional do Trabalho da 17ª Região (TRT-17). E-mail: matheusbsdl@hotmail.com

*** Estudante do 7º período da graduação em Direito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do grupo de pesquisa em direito e ficção, da Prof. Dra. Margareth Vetis Zaganelli. Estagiária do Ministério Público Federal – Procuradoria da República no Espírito Santo. E-mail: sara.rpereira711@gmail.com.

"Nada está na realidade política de um país que não esteja antes na sua literatura" - Hugo Von Hoffmannstahl

O papel do Direito na disciplina das relações inter-humanas é, muitas vezes, carregado pela automatização das condutas e das formas de se enxergar a realidade, a qual, por sua dinamicidade, constantemente apresenta ao Direito questões cuja resposta parece inalcançável ou de difícil elaboração. As relações ordenadas pelas normas jurídicas são mutantes e inconstantes, características estas próprias da subjetividade inerente a um ramo que se volta para o ser humano em suas condutas e intenções. Dessa forma, a interface do Direito com outros ramos do conhecimento faz-se necessária para ampliação do campo de visão daquele na disciplina social.

É devido a essa necessidade que se vislumbra o caráter enriquecedor do contato entre o Direito e a Literatura. O diálogo entre esses dois ramos permite uma troca mútua de procedimentos e conteúdo. Enquanto a Literatura utiliza-se de aspectos do Direito para compor suas tramas, este precisa do olhar crítico e dos caminhos alternativos que aquela propõe para solucionar os dilemas a ele apresentados. Dessa forma, a Literatura permite ao sistema jurídico ir além da moldura por ele criada, levando à percepção de novas possibilidades e de uma realidade para além daquela selecionada para compor os códigos.

> A Literatura produz personagens e joga com suas variações e natureza ambivalente; o Direito consagra papéis normatizados e produz máscaras normativas para os indivíduos ("pessoa jurídica", "pessoa física", "bom pai de família", "profissional diligente"). (CÂMARA, p. 7)

A relação interdisciplinar entre direito e literatura começou a ser estudada na década de 1970, nos meios acadêmicos norte-americanos. Porém, antes disso, os juristas já se utilizavam da literatura para a compreensão e a fundamentação do procedimento judicial. Na atualidade, a interface entre direito e literatura tem sido ampliada em muitas áreas de saber jurídico.

A exemplo do que ocorre no processo de descoberta de significado dos textos, a prática jurídica se realiza mediante o exercício de interpretação. O profissional do direito é demandado a dar respostas a conflitos concretos e a literatura oportuniza um espaço de reflexão e de atuação mais crítico, porque é mais sensível às especificidades do agir humano. Assim, a literatura possibilita a ampliação dos horizontes, ao oportunizar ao leitor experimentar situações que ele provavelmente não viveria no seu cotidiano.

Ronald Dworkin foi um dos autores que apontou semelhanças exegéticas e epistemológicas entre o Direito e a Literatura. Afirmou que a prática jurídica é perene exercício de interpretação, a exemplo da descoberta de significado dos textos (DWORKIN, 2010, p.217). Desta forma, interpretar é interferir, completar, colmatar. A interpretação cria o texto (Dworkin, 2010, p.229), da mesma maneira que dá vida ao Direito. Dworkin invoca Shakespeare, suscitando a loucura ou o fingimento de Hamlet, sua relação edipiana com a mãe, a veracidade do vulto do pai do herói inseguro, ou mesmo a esquizofrenia do príncipe dinamarquês (Dworkin, 2010, p.231).

Deste modo, diante de obras como "O Mercador de Veneza", de William Shakespeare, não há como negar a presença de aspectos jurídicos em trabalhos literários, bem como não se podem olvidar as discussões que se levantam a partir do olhar transformador da Ficção sobre o Direito. Há tipos literários que permitem a compreensão do jurídico, a partir da temática abordada pelos seus autores. A trama de Antônio, o mercador falido, de Pórcia, de Bassânio e Shylock, o ressentido agiota judeu, é uma obra valiosa que o renascimento inglês legou à contemporaneidade e que possibilita reflexões de natureza filosófica, moral e jurídica por demais relevantes, além do entretenimento.

"Em "O Mercador de Veneza", Shakespeare nos apresenta a celebração de um contrato entre Antônio e Shylock, um tanto quando atípico, tomando-se por referência a realidade e os valores atuais. Três ducados do judeu por uma libra da carne do mercador em caso de atraso.

> Pela letra, a sangue jus não tens; nem uma gota. São palavras expressas: Uma libra de carne. Tira, pois, o combinado: tua libra de carne. Mas se acaso derramares, no instante de a cortares, uma gota que seja, só, de sangue cristão, teus bens e tuas terras todas, pelas leis de Veneza, para o Estado passarão por direito. (SHAKESPEARE, 2015)

A narrativa em questão é, sem dúvida alguma, um clássico da literatura mundial, colocando-se em evidência as suas fortes relações com a realidade, observa-se a modificação dos horizontes e modos de perceber o cotidiano.

Vê-se, no caso apresentado na obra, o choque entre a autonomia da vontade na esfera contratual e os limites impostos pelo princípio da dignidade da pessoa humana à consecução do referido negócio jurídico. Passa-se, assim, à análise dessa problemática, realizando-se, num primeiro momento, um exame do amplo trabalho do consagrado autor inglês. Em seguida, procura-se, na experiência dos grandes pensadores e nas vicissitudes da História,

uma fundamentação filosófica, religiosa e jurídica para a dignidade do homem. Por fim, analisamos o mérito da questão à luz dos novos paradigmas normativos e principiológicos do direito privado.

1. OS QUATROCENTOS ANOS DE SHAKESPEARE E O "MERCADOR DE VENEZA"

O que ainda resta a escrever sobre William Shakespeare, quatrocentos anos após o seu falecimento? Que é o maior escritor de todos os tempos, de todas as línguas e de todas as literaturas? Esta verdade já se espalhou e se reafirmou em todos os lugares do planeta. Não há um só continente que não tenha sido contaminado pelo gênio de Stratford. Não há uma língua, um poeta que, depois dele, de alguma forma ao seu texto não tenha se referido ou em sua figura não tenha se esbarrado.

Vemos e lemos as peças de Shakespeare para assistirmos à linguagem brincar conosco, fazer-nos rir com tanta beleza, fazer-nos chorar com tanta consciência, fazer-nos pensar com tanta consistência que saímos do livro, do teatro ou do cinema que tanto tem se apropriado de suas histórias, mais ricos do que entramos. Melhores? Piores? Não sei. Mas com certeza saímos diferentes.

Em suas peças, sonetos e poemas, Shakespeare esgotou as temáticas humanas, e por via deles podemos discutir o que havia na sociedade, política, cultura e economia de antes das obras, durante e depois delas. Há uma atemporalidade em Shakespeare. De imenso universo de 40 peças, dois poemas narrativos, os sonetos e alguns poemas esparsos, é pouca a familiaridade, por parte dos leitores não especializados ou profissionais da literatura, com o conjunto da obra de Shakespeare.

O que nos aproxima de Shakespeare? Os textos de Shakespeare fizeram e ainda fazem sucesso, pois tratam de temas próprios dos seres humanos, independentemente do tempo histórico. Amor, relacionamentos afetivos, sentimentos, questões sociais, temas políticos e outros assuntos, relacionados a condição humana, são constantes nas obras deste escritor.

William Shakespeare nasceu em 23 de abril de 1564, na cidade inglesa de Stratford-Avon. Desde cedo demonstrou grande interesse pela literatura e pela escrita. Casou-se com Anne Hathaway aos 18 anos e, com ela, teve três filhos. No ano de 1591 foi morar na cidade de Londres, em busca de oportunidades de trabalho na área cultural. Sua primeira peça,

Comédia dos Erros, foi iniciada no ano de 1590 e concluída quatro anos depois. Nesta época escreveu aproximadamente 150 sonetos.

No ano de 1594, Shakespeare entrou para a Companhia de Teatro de Lord Chamberlain. O teatro deste período, conhecido como teatro elisabetano, foi importante para o desenvolvimento de suas obras. Escreveu tragédias, dramas históricos e comédias e no ano de 1610, retornou para Stratford-Avon, onde escreveu sua última peça, A Tempestade, terminada somente em 1613. Faleceu em 23 de abril de 1616.

Escrita no ano 1598 **e** publicada no 1600, O mercador de Veneza", uma das obras mais controversas da Shakespeare.O mercador de Veneza" é uma comédia em cinco atos, figura entre as obras mais famosas de Shakespeare. A história tem lugar entre Veneza e a fictícia Belmonte e mostra o antagonismo entre Antônio – o mercador do título da obra, comerciante cristão de prestígio – e Shylock, um usurário judeu que leva o outro ao tribunal no intuito de cobrar uma dívida.

O nobre veneziano Bassânio que dilapidou seus bens, pede ao rico mercador Antônio três mil ducados para poder prosseguir com o seu noivado com a rica herdeira Pórcia. Antônio se dispõe a tomar emprestado o dinheiro ao agiota Shylock, a quem antes havia insultado,devido a prática da usura . Shylock consente em emprestar o dinheiro sob uma condição: se a quantia não for paga no prazo fixado, terá direito a uma libra de carne do corpo de Antônio.

A trama de Antônio, o mercador falido, Pórcia, Bassânio e Shylock, o ressentido agiota judeu, é uma preciosidade que o renascimento inglês legou ao nosso tempo e que possibilita não somente o entretenimento literário, mas também reflexões de natureza filosófica, moral e jurídica relevantes.

2. O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

2.1 "CONHECE-TE A TI MESMO": A DIGNIDADE HUMANA NA FILOSOFIA

O conceito de dignidade humana parte, por certo, de concepções de mundo diversas. É pedra de toque entre a filosofia, a religião e o direito. No discurso filosófico, já está presente desde a antiguidade, mesmo em tradições a princípio contrastantes. Diz-se que Sócrates fez a Filosofia descer do céu à terra. Na verdade, os assuntos humanos eram objeto de estudo dos sofistas já antes de Sócrates, interessados sobremaneira na arte da retórica e do governo. Sócrates, porém, preferia discorrer sobre as causas das coisas, inquirindo e contestando

certezas injustificadas a fim de compreender a realidade tal como é. "Conhece-te a ti mesmo" é a frase que mais bem descreve seu compromisso pelo conhecimento, sobretudo o autoconhecimento. "Ninguém mais que Sócrates insistiu na necessidade de conhecer a si mesmo". (DEL VECCHIO, 2006, p. 6)

Ao contrário de seus adversários, não apartava o conhecimento da moral e nem o submetia a interesses escusos. Sócrates fundou o que hoje se conhece por Ciência Moral, ou Ética, discursando sobre conceitos que lhe eram muito caros e relevantes para todos os homens, como a justiça e o bem. A revolução socrática na Filosofia abriria as portas para os dois grandes baluartes do pensamento clássico, Platão e Aristóteles. Embora não se encontre termo análogo a "dignidade", palavra de origem latina, nas preleções platônicas e aristotélicas, encontra-se nelas a noção de excelência ou virtude, *aretê.* A tradição clássica insiste que a dignidade do homem reside em sua racionalidade.

Por ser um animal racional, o homem tem a capacidade para preferir as atividades afeitas à alma – como a ciência e a filosofia – e, portanto, superiores, em detrimento da mera subsistência corporal, necessidade própria da animalidade e, portanto, inferior. A vida virtuosa, pautada no domínio da racionalidade sobre a vontade, tem como consequência a felicidade, que é o fim natural da pessoa humana. "Como para Platão, também para Aristóteles o sumo bem é a felicidade produzida pela virtude". (DEL VECCHIO, 2006, p. 24)

São Tomás de Aquino ensina que o homem é uma *substância racional* porque tem o domínio de seus atos, podendo guiar-se livremente por suas escolhas. Para o doutor angélico, na esteira dos antigos, é na racionalidade que se fundamenta a dignidade. "Ora, é grande dignidade subsistir em uma natureza racional. Por isso dá-se o nome pessoa a todo indivíduo dessa natureza, como foi dito". (TOMÁS DE AQUINO, 2001, p. 230)

Já no Renascimento, Giovanni Pico della Mirandola, jovem humanista do século de Shakespeare, flertaria com o neoplatonismo, com a escolástica e também com o pensamento judaico, islâmico e cabalístico, buscando identificar elementos de convergência entre essas tradições e legar ao mundo uma verdadeira filosofia universal e antropocêntrica. Pico concebeu aquele que seria o primeiro tratado moderno destinado à reflexão sobre a dignidade do homem, a *Oratio de Hominis Dignitate.* "O homem, na verdade, é reconhecido e consagrado, com plenitude de direitos, por ser, efetivamente, um portentoso milagre". (DELLA MIRANDOLA, p. 38)

Quase trezentos anos depois, Immanuel Kant, no chamado "século das luzes", propicia à filosofia uma revolução, que se estende inclusive ao tema de que tratamos. Para Kant, é na

finalidade (*Zweck*) e na autonomia da vontade que se justifica a dignidade humana. A pessoa humana é um fim em si mesmo (*Selbstzweck)* e capaz de construir sua personalidade.

Comenta o filósofo prussiano que, "no reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade" (KANT, 2003, p. 65). Desse raciocínio, depreende um imperativo prático: "age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio". (KANT, 2003, p. 65).

2.2. A DIGNIDADE HUMANA NA RELIGIÃO

Nas religiões universais, a relação entre o homem e a divindade, entre o criador e a criatura, é um tema central e prioritário. Por serem expansivas e conglobantes, essas religiões imprimiram na mentalidade dos povos convertidos e em seu ideário civilizatório uma visão específica da natureza do homem.

A doutrina cristã apresenta o homem como *magna opus* do Criador, "sua imagem e semelhança". Ora, na antropologia teológica cristã, a dignidade do homem é afirmada porque ele é reflexo de Deus no mundo, destinatário da palavra de Deus e distinto dos demais animais por sua capacidade racional.

O cristianismo primitivo causava rebuliço no meio em que germinava, a sociedade judaica do século primeiro, unindo homens, mulheres, pobres e ricos, livres e cativos, em torno de um mesmo culto e uma mesma espiritualidade. São Paulo, o "apóstolo dos gentios", explicitaria esse pensamento em sua carta: "Já não há judeu nem grego, nem escravo nem livre, nem homem nem mulher, pois todos vós sois um em Cristo Jesus".

2.3. A DIGNIDADE HUMANA NO DIREITO

A noção de dignidade humana na contemporaneidade ultrapassa os debates metafísicos e as insinuações ideológicas e se sacramenta como *princípio* jurídico. E mais que isso, como *norma* e ápice da ordem jurídica no paradigma pós-positivista reinante desde o segundo pós-guerra. É a pessoa humana que assume a prioridade e a centralidade no direito,

ainda que o pragmatismo da estadística permaneça muitas vezes indiferente ao idealismo da doutrina e das leis.

Após os horrores das guerras mundiais, dos genocídios e das ideologias totalitárias, a afirmação da inviolabilidade da dignidade de todos os seres humanos entrou na pauta das grandes potências, de suas relações internacionais e do mundo jurídico, assumindo a feição de um dogma. Um breve exame de direito comparado permite que já se constate a presença desse princípio no ápice das ordens jurídicas de matriz ocidental, sobretudo a partir da década de 1940. A marca inegável do Estado Democrático de Direito é o princípio da dignidade da pessoa humana.

Inicia-se a Lei Fundamental de Bonn, de 1949, com a seguinte redação em seu artigo 1º: "A dignidade da pessoa humana é intangível. Respeitá-la e protegê-la é obrigação de todo o poder público. " A Constituição Italiana, nascida dos escombros do fascismo, também insiste na dignidade do homem como fundamento e limite moral para a ação do Estado. Também a Carta Cidadã brasileira de 1988 assume um compromisso com a dignidade humana em seu texto. Encontra-se, no inciso III do artigo primeiro, a afirmação do princípio da dignidade da pessoa humana como fundamento da República.

2.4. O CONFLITO DE PRINCÍPIOS

É dito que a vida é o bem mais precioso do homem, porque sem ela o gozo de nenhum outro é possível. A vida, porém, é um fim em si mesmo. É mais que o mero "existir", é também imprimir parte de si na história e na vida dos semelhantes, tão como estar aberto às suas impressões. É um direito *erga omnes*, exercido em face de toda a comunidade.

Faz-se necessário, portanto, discernir uma hierarquia de bens a serem tutelados pelo direito. Não parece sensato submeter um bem maior a um outro menor, como se propôs Shylock, em sua verve revanchista, pretendendo sujeitar a incolumidade de seu desafeto aos mais perversos caprichos impressos num contrato.

Encontramo-nos diante de uma dura discussão moral e jurídica. Há uma hierarquia de direitos? Podemos sujeitar a dignidade do homem a sua autonomia para manifestação de vontade? Até que ponto podemos afirmar que a vontade da pessoa é livre? Pensamos que, na controversa tarefa de observadores, devemos, sempre que possível, preferir o respeito à integridade e à vida em detrimento da vontade do indivíduo, ainda que seja ela contrária ao princípio maior. Recorremos a Miguel Reale para esclarecer nossa tomada de posição:

> Pensamos que a experiência jurídica pressupõe determinadas *constantes valorativas* ou *axiológicas* – como, por exemplo, a do valor originário da pessoa humana - , sem as quais a história do Direito não teria sentido. [...] A experiência histórica demonstra que há determinados *valores* que, uma vez trazidos à consciência histórica, se revelam ser *constantes éticas* inamovíveis que, embora ainda não percebidas pelo intelecto, já condicionavam e davam sentido à *práxis* humana. De todos esses valores o primordial é o da *pessoa humana*, cujo significado transcende o processo histórico, através do qual a espécie toma consciência de sua dignidade ética. Daí dizermos que *a pessoa é o valor fonte*. (REALE, 1998, p. 315)

Dever-se-á, portanto, limitar a liberdade e autonomia da vontade quando for prejudicial à dignidade e integridade física, psicológica e moral da pessoa humana. Assim se construirá uma hierarquia de valores e de direitos, assim como os deveres correspondentes necessários para sua garantia.

3. O CONTRATO EM *O MERCADOR DE VENEZA* E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA COMO BASE NO DIREITO CONTRATUAL

3.1. O CONTRATO NA OBRA

Em "O Mercador de Veneza", é flagrante o atentado à dignidade da pessoa humana no contrato realizado entre o judeu Shylock e o mercador Antônio, uma vez realizada a análise sob a ótica do Direito brasileiro e dos demais ordenamentos jurídicos do mundo dito civilizado.

A exigência de Shylock em retirar uma libra de carne do corpo de Antônio como forma de pagamento pela dívida assumida por Bassânio seria inaceitável dentro do paradigma constitucional brasileiro a partir de 1988. Assim, de pronto, seria colocada em dúvida a validade do negócio jurídico, vez que o objeto mediato do contrato, a partir da perspectiva da dignidade humana, é claramente ilícito.

Entretanto, na realização do contrato, vê-se a total liberdade do mercador em celebrá-lo. Antônio não foi coagido pelo judeu em momento algum para aceitar a condição imposta por este. Seria possível, então, que se invocasse a liberdade contratual e a força obrigatória dos contratos, vigentes também no ordenamento jurídico brasileiro para se pleitear a manutenção do contrato e a sua efetivação. Observa-se aqui que "nessa obra, o judeu Shylock, personagem, a princípio secundária, que aparece em poucas cenas é capaz de

derrubar mitos referentes à segurança jurídica e interpretação literal da lei". (CÂMARA, p. 11)

Diante do confronto presente na obra entre os princípios contratuais em sua perspectiva clássica e a dignidade da pessoa humana, faz-se necessária uma releitura do instituto contratual a partir dos novos horizontes apresentados pela centralidade da pessoa no ordenamento jurídico e pela consequente despatrimonialização do Direito Privado. *"A Literatura pode servir de provocação ao sistema jurídico ao revelar suas incoerências e limitações".* (CÂMARA, p. 16)

3.2. A CONCEPÇÃO DO CONTRATO NO SISTEMA PRIVADO CLÁSSICO

Ao analisar-se o contrato dentro do âmbito jurídico, tem-se que não se trata apenas de um instrumento de circulação de bens, mas configura-se também "como símbolo de uma determinada ordem social, como modelos de uma certa orgânica da sociedade na sua complexidade" (ROPPO, 1947, p. 28). O contrato carrega, assim, uma forte função ideológica, nas buscas de determinados interesses. Em um período de hegemonia da burguesia, a ideologia a partir da qual se perfaz o direito contratual se voltará aos interesses burgueses.

E é nesse cenário que ganha espaço a ideia da liberdade de contratar, segundo a qual, a formação do contrato deveria ser absolutamente livre para os contraentes interessados, podendo determinar com plena autonomia até mesmo o conteúdo contratual.[1] (ROPPO, 1947, p. 32) E com esse ideário foi realizado o contrato de fiança narrado em *O Mercador de Veneza*. Guardadas as devidas proporções, visto que, à época da obra, não havia o que se falar em hegemonia do ideário burguês, observa-se a ligação do contrato entre o judeu Shylock e Bassânio, havendo, como relação jurídica acessória o contrato de fiança entre este o mercador Antônio, o qual aceitou as condições do credor da obrigação principal, verificando-se, assim, a plena autonomia das partes na conclusão do contrato.

Dentro da concepção clássica do contrato, há ainda outro fator a ser levado em conta e também observado no negócio jurídico narrado na obra de Shakespeare, qual seja a força obrigatória dos contratos. O entendimento de que "os contratos nascem para ser cumpridos" (ROPPO, 1947, p. 32) é próprio do direito privado. A conclusão de um contrato cria

1

obrigações para as partes, obrigações estas que podem ser exigidas. E essa exigibilidade ganha destaque na conduta de Shylock, o qual insiste em cobrar do mercador Antônio a libra de sua carne que foi definida como forma de pagamento da dívida. Nenhuma proposta de adimplemento distinta daquele presente na conclusão do contrato era capaz de satisfazer cabalmente o desejo de vingança de Shylock em relação a Antônio, de modo que a intangibilidade do conteúdo contratual e a sua força obrigatória atuavam em favor daquele, sendo vistas como caracteres absolutos do contrato.

No entanto, o que se verifica no direito privado contemporâneo e na releitura do instituto contratual é a alteração ou mitigação dessas ideias clássicas. E é essa releitura que permite o questionamento acerca da forma com a qual foi realizado o contrato na obra, vislumbrando-o a partir da ótica constitucional atual, na qual ganha predominância o princípio da dignidade da pessoa humana. Passa-se, assim, à análise do instituto contratual a partir desse novo viés interpretativo.

3.3. A NOVA FEIÇÃO DO CONTRATO A PARTIR DO PARADIGMA CONSTITUCIONAL DE 1988

Como outrora apresentado, a maneira com a qual o contrato se perfaz ou, ao menos, é idealizado reproduz a ordem social vigente à sua época. Ocorre que alguns ideais predominantes na sociedade ocidental, em sua maior parte, desde o desenvolvimento do direito privado clássico, já não mais possuem o mesmo espaço no direito contemporâneo mediante a nova dinâmica e as novas demandas sociais, as quais exigem do direito uma reformulação em seus institutos.

Após a Segunda Guerra Mundial, novos valores e prioridades ganham espaço nos sistemas jurídicos de diversos países ao redor do globo. Busca-se a efetividade dos direitos fundamentais, ganhando maior destaque a dignidade da pessoa humana. A Constituição assume o papel de supremacia, não sendo apenas o fundamento de validade para as demais normas do ordenamento, mas também lente através da qual todo o direito infraconstitucional passa a ser enxergado. Visou-se, assim, deixar de lado o caráter mítico da Constituição, sendo esta utilizada para alterar a prática jurídica, refletindo os anseios sociais, políticos e econômicos contemporâneos a ela. (BARROSO, 2012, p. 149)

Essa conjectura, no âmbito jurídico, é vislumbrada no Brasil a partir do marco da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Dentro desse contexto, o direito

contratual não pôde ficar inerte. A partir da chamada constitucionalização do direito e, consequentemente, do direito civil, o instituto contratual já não pode mais permanecer como outrora, visto que os valores e os princípios constitucionais irradiam-se sobre todo o ordenamento jurídico. Dessa forma, faz-se necessária a releitura do instituto contratual a partir da ótica constitucional vigente desde o marco de 1988.

Ideais do direito privado clássico que eram verificados no contrato são mitigados pelo social e pelo valor da pessoa humana na nova concepção vigente desde o segundo pós-guerra. A liberdade contratual deve ser exercida dentro de limites, sejam eles a lei, a boa-fé, os bons costumes, a função social ou a ordem pública. (BARROSO, 2008, p. 62). Todos esses fatores limitadores direcionam-se à preservação da dignidade da pessoa humana. Diante disso, vislumbra-se o contrato cuja realização é narrada em *O Mercador de Veneza* inconcebível dentro da perspectiva constitucional brasileira atual. A retirada da libra de carne de Antônio, pagamento exigido no caso de inadimplemento da obrigação assumida por Bassânio, é, flagrantemente, atentatória à dignidade do mercador, visto que afeta um dos aspectos dessa dignidade, qual seja a integridade física.

Por semelhante modo, a força obrigatória do contrato também se vê mitigada quando este é realizado de forma contrária aos preceitos e ideais e constitucionais. É possível, embora excepcional, a revisão ou a extinção do contrato, as quais se dão quando verificada a onerosidade excessiva para o cumprimento por uma das partes do que foi pactuado. No caso da prestação exigida do mercador por Shylock, vê-se que esta colocaria em risco a própria vida de Antônio, o que torna, mais uma vez, inconcebível a realização de um contrato como esse na realidade brasileira atual. Diante de casos como esse, em que contratos são concluídos com abusos e ultrajes à dignidade da pessoa humana, é mister ter-se em conta o abrandamento dos princípios contratuais, que perduram desde sua concepção clássica, em favor da proteção, da promoção e da primazia da pessoa humana no ordenamento jurídico.

CONCLUSÃO

A dignidade do homem é seu valor intrínseco, isto é, a pessoa é digna *per se*, independentemente de mérito, raça, origem ou cultura. Dessa forma, é uma realidade objetiva, indisponível e inegociável. A ninguém cabe cotejá-la com um bem inferior, como o cumprimento de um contrato, conforme apresentamos neste artigo com base na grandiosa colaboração de William Shakespeare para a formação do pensamento ocidental.

Sim! Pensamento, pois, ainda que não fosse filósofo ou jurista, Shakespeare, com sua literatura rica e complexa, abarcando com sensibilidade os conflitos morais e legais da humanidade, deixou sua marca em nosso "ser" civilizacional, é parte integrante de nossa herança comum. Tratou com coragem da espinhosa questão da tolerância religiosa, tão conturbada nos tempos da Inglaterra anglicana de Elizabeth I. Lidou também com a questão étnica que por tanto tempo justificou a relegação a segundo plano do povo judeu nas sociedades europeias.

Sua mensagem é clara: é inadmissível que se relativize a dignidade humana, pois, quando o fazemos, atingimos o âmago de nosso ser, nosso valor único como indivíduos, e abalamos o fundamento maior das sociedades. O direito não pode ser pensado como uma força sancionadora apenas, indiferente à justiça e à subjetividade das pessoas, pois foi feito *por* elas e *para* elas. A norma em si não tem valor algum quando não a compreendemos como criação humana. Como Shakespeare, ditamos, sem medo de resistências, que o centro das atenções no discurso jurídico tem de ser a pessoa humana e não a norma fria e insensível, a letra morta da lei, as cláusulas amorais do contrato, o farisaísmo jurídico que fecha os olhos diante da injustiça em nome do legalismo e da segurança, que impõe sanções errôneas e obrigações excessivas a quem não pode suportá-las.

REFERÊNCIAS

ALEMANHA. **Lei Fundamental (1949).** Tradutor: Assis Mendonça, Aachen. Revisor jurídico: Urbano Carvelli, Bonn. Berlim: Deustscher Bundestag, 2011.

BARROSO et al. **Direito dos contratos**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008.

BARROSO, Lucas Abreu. A teoria do contrato no paradigma constitucional**. Revista de Direito do Consumidor,** v. 84, p. 149, out./2012.

Bíblia Sagrada Ave Maria. Tradução dos Originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. 65ª ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal (1988).** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

CÂMARA, Edna Torres Felício. **Direito e Literatura: reflexões sobre a justiça no Mercador de Veneza de Shakespeare**, p. 7. Disponível em: <www.publicadireito.com.br>**.** Acesso em: 15 de mai. de 2016.

DEL VECCHIO, Giorgio**. História da Filosofia do Direito**. Tradução e Notas de João Baptista da Silva. Belo Horizonte: Ed. Líder, 2006.

DELLA MIRANDOLA, Giovani Pico. **A Dignidade do Homem**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ITÁLIA. **Costituzione della Repubblica Italiana** (1948). Disponível em: <www.senato.it>**.** Acesso em: 04 de setembro de 2016**.**

KANT, Immanuel**. Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2003.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 24.ed., São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

ROPPO, Enzo. **O contrato**. Coimbra: Almedina, 1947.

SHAKESPEARE, William. **O Mercador de Veneza**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2015.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**, I, 29, 3. São Paulo: Loyola, 2001.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM UM CENTRO EDUCACIONAL INFANTIL DE JOÃO PINHEIRO-MG

Maria da Conceição Ferreira*
Thaciane Beltrão da Silva**

Resumo: O presente artigo tem como foco investigar a importância da leitura e oralidade, as contribuições e benefícios que pode trazer para a criança, tendo como objeto de pesquisa a Literatura Infantil como recurso para o desenvolvimento da oralidade. Com o propósito de confirmar os objetivos do trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo em um Centro Educacional Infantil em João Pinheiro – MG no ano de 2016, especificamente no Primeiro Período, com uma análise qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistem na observação com registro de filmagem audiovisual para analisar os aspectos quanto ao desenvolvimento da oralidade e interação dos alunos no momento da contação de histórias.

Palavras-Chave: Literatura Infantil. Oralidade. Contação de histórias. Educação Infantil.

Abstract: This article aims to investigate the importance of reading and orality, the contributions and benefits that can bring to the child, having as object of research the Children's Literature as a resource for the development of orality. In order to confirm the objectives of the study, a field research was carried out at a Junior Educational Center in João Pinheiro - MG in the year 2016, specifically in the First Period, with a qualitative analysis. The instruments used for data collection consist of observation with audio-visual recording to analyze the aspects regarding the development of orality and the interaction of the students at the moment of storytelling.

Keywords: Children's literature. Orality. Storytelling. Child education.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da importância da leitura na Educação Infantil, as contribuições e benefícios que ela pode trazer para a criança, dessa forma este trabalho teve como objeto de pesquisa a literatura infantil como recurso para o

* Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica Del Paraguai revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN E-mail: cemjp@hotmail.com.br

** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP

desenvolvimento da oralidade, e como campo de estudo um Centro Educacional Infantil de João Pinheiro-MG, situado no centro da cidade, no ano de 2016.

A Educação Infantil é a base de todo conhecimento pois é nesta que deve ocorrer um grande estímulo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e a Literatura Infantil é um dos recursos didáticos para despertar o interesse da criança e alcançar resultados positivos.

Assim, o trabalho partiu dos seguintes problemas de pesquisa: porque a Literatura Infantil é um recurso para o desenvolvimento da oralidade? Ou ainda: Quais são os benefícios que a Literatura Infantil traz para a linguagem oral? As crianças dessa fase têm hábitos de leitura? Qual é o papel dos pais e dos professores nesse processo de desenvolvimento da fala? Como professor e pais podem estimular a leitura e a oralidade das crianças?

Doravante, esta pesquisa objetivou de forma geral, analisar quais os benefícios que a literatura infantil traz para a oralidade.

A princípio, quando dizemos que pesquisar em educação implica pensarmos primeiro em o que é pesquisa, entende-se que a ação de pesquisar é a fonte de toda e qualquer prática educativa, assim Minayo (2001, p. 17) explica que: Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. É possível compreender que a função de se pesquisar em educação remete fundamentalmente nas práxis.

À vista disso, esta pesquisa teve como aspecto a qualidade, sendo, portanto, uma pesquisa qualitativa, que segundo Tozoni-Reis (2009, p. 10) “defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”. O objeto foi investigado por meio de uma pesquisa de campo, que de acordo com Tozoni-Reis (2009) encontra a fonte de dados no próprio campo de pesquisa como o nome já cita, objetivando a compreensão dos fenômenos que nele ocorrem.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados consistem na observação com registro de filmagem audiovisual para analisar os aspectos quanto ao desenvolvimento da oralidade e interação dos alunos no momento da contação de histórias. As filmagens foram gravadas duas vezes por semana previamente agendada durante oito encontros. Realizou-se com a professora a aplicação de um questionário com questões subjetivas para compreender a práxis a cerca do objeto, entregue a ela após as observações e recolhida uma semana depois. E por fim com os pais, também foi aplicado um questionário durante uma reunião de pais.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA TRABALHAR A ORALIDADE.

1.1. Literatura Infantil: um recurso fantástico para desenvolver a oralidade

A Literatura Infantil veio como um recurso fantástico cuja fonte primeiramente foi o entretenimento e o prazer, entretanto hoje é cada vez mais usada como um rico material didático nas instituições de ensino. Em especial na Educação Infantil, a literatura proporciona também momentos de aprendizagem significativa aliando o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das emoções, pois a criança se sente parte da história. Como cita Silva (2012, p. 2) "a Literatura Infantil através da contação de histórias pode contribuir significativamente no desenvolvimento da linguagem oral das crianças", pois elas se mostram mais atentas quando ouvem histórias, isso consequentemente reflete na fala delas, os livros por terem um vocabulário mais formal quando lidos ensinam implicitamente essa mesma formalidade, ouvindo as palavras e frases do conto elas aprendem e assimilam no pensamento para depois reproduzi-las.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 117), "a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais", afinal a criança expressa seus sentimentos, ideias e se comunica com o mundo através da linguagem, sendo um de seus principais recursos à oralidade.

O desenvolvimento dessa linguagem oral acontece muito cedo, quando os bebês balbuciam sons tentando estabelecer uma típica conversa, assim (RCNEI, 1998, p. 125) "ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação", pois sua construção não ocorre de forma linear, faz parte de um processo contínuo de interação com a fala do outro, é a partir das trocas de palavras com os pais ou os educadores, que o bebê tem seu primeiro contato com a linguagem.

Segundo Silva e Valiengo (2010, p. 22):

> Entre 8 e 10 meses são formadas diferentes capacidades comunicativas e cognitivas, habilidades fundamentais para a formação da competência linguística. Primeiro ocorre à fase de compreensão, nela a criança responde oportunamente a pedidos e proibições. Em seguida, a criança contextualiza-

> se por meio das produções das primeiras palavras. Porém, só aos 20 meses é detectada a capacidade de combinar palavras e, logo, inicia-se a gramaticalização.

As autoras afirmam que inicialmente a criança desenvolve sua expressão oral por meio das relações sociais, nas conversas, pedidos e correções realizadas pelas pessoas que estabelecem contato, pois ela ainda não tem uma verbalização, não se conhece o significado das palavras. Posteriormente quando a criança começa a produzir as primeiras palavras é muito importante estimular a conversa, mas essa interação deve ser utilizada de maneira que a fala do adulto seja clara, sem infantilizações, para que logo adiante não se precise corrigir essa deficiência.

Silva e Valiengo (2010, p. 22) afirmam que:

> A linguagem é uma habilidade construída socialmente, isto é, a criança ensaia desde o primeiro momento de sua vida. A relação de comunicação no primeiro ano ocorre por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e/ou educadores. Com os estímulos recebidos a criança pode interferir no mundo e fazer parte dele.

Isso significa dizer que como mencionado à linguagem essa é desenvolvida gradativamente por meio do contato social, na troca de experiências, no relacionamento interpessoal, e se tratando da linguagem oral quanto maior forem os estímulos recebidos maiores serão as contribuições.

Portanto é relevante compreender o quão essencial é a Literatura Infantil como um instrumento de ensino que estimula a imaginação, criatividade e afetividade da criança.

1.2. Piaget e o desenvolvimento infantil

Bizzotto, Aroeira e Porto (2010) destacando a teoria piagetiana, refletem que o desenvolvimento intelectual do ser humano é fruto do processo constante de interação do sujeito com o mundo exterior, dentre qual segundo Piaget identifica quatro períodos de desenvolvimento da criança: o sensório-motor (de zero a dois anos); pré-operatório (de dois a sete anos); operatório-concreto (de sete a 12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos), portanto neste estudo serão enfatizados mais precisamente os dois primeiros períodos por causa do objeto de pesquisa.

Assim de acordo com Piaget, no período sensório-motor a criança até seus dois primeiros anos de vida possui grande desenvolvimento biológico, psicológico, afetivo e cultural, dessa forma por ter um corpo ainda frágil, com poucos movimentos, pois não sabe andar, sentar e engatinhar, ela precisa ser estimulada a conhecer primeiramente seu próprio corpo através dos toques realizados por um adulto, também é importante que o adulto converse, cante e apresente objetos que contenham sons para que inicie a construção do pensamento.

Já no período pré-operatório a criança aprende a falar expressando seu pensamento por meio da linguagem verbal, surge a função simbólica em que ela consegue assimilar um signo ao símbolo, ou seja, a criança consegue representar mentalmente um objeto ou fatos ausentes, inicia-se aí o jogo simbólico: as brincadeiras de faz de conta em que a criança finge ser personagens. Portanto é relevante que principalmente nessa fase não só esses momentos de brincadeiras, mas também a contação de histórias que proporcionam o desenvolvimento cognitivo, emocional assim como da oralidade, sejam realizados frequentemente, pois a criança começa a interagir com outras crianças e consequentemente utiliza a linguagem oral como meio de comunicação.

Então Brito (2010) expõe que Piaget conclui que existem duas categorias de linguagem da criança: a linguagem não comunicativa ou egocêntrica, que se refere às repetições de palavras que é a ecolalia, ou ainda a criança fala para si mesma, como se pensasse em voz alta; e a linguagem comunicativa ou socializada, que se refere quando a criança se comunica socialmente. Assim estas duas linguagens precisam ser trabalhadas dentro e fora da escola de forma que a primeira seja superada pela segunda.

1.3. Vygotsky e a interação social da criança

Bizzotto, Aroeira e Porto (2010) refletem sobre a teoria histórico-social de Vygotsky, no qual afirmam uma grande contribuição sobre a aquisição do conhecimento. Corroboram que esse teórico enfatiza a importância da interação social na aprendizagem da criança e nesse processo principalmente a interação e linguagem. Vygotsky via o homem como um ser ativo, agindo sobre o mundo sempre em suas relações em sociedade.

Desta forma o próprio desenvolvimento da criança ocorre em função das interações sociais, por meio da linguagem. Para ele existe uma conexão entre pensamento e linguagem

de forma que o pensamento nasce através das palavras, assim tudo em relação a isso tem que fazer sentido para a criança, inclusive as palavras se não elas acabam mortas.

Bizzott, Aroeira e Porto (2010, p. 20) citam:

> As funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual: primeiro entre as pessoas e depois no interior da criança, ou seja, na própria internalização das atividades sociais que caracterizam a psicologia humana. Assim, o aprendizado da criança começa muito antes de ela ir à escola.

Isso significa dizer que a criança adquire conhecimento antes mesmo de ir para a escola, a primeira educação é proporcionada pela família através do contato com os pais e familiares, por isso é de extrema relevância destacar o relacionamento com a criança desde a mais terna idade, a interação social promove um desenvolvimento significativo desde que este seja visto como aprendizado.

Segundo as autoras, para Vygotsky as experiências reais é que promove o desenvolvimento, tudo que a criança é capaz de fazer sozinha refere-se à Zona de Desenvolvimento Real e tudo que a criança consegue fazer com ajuda do outro se refere à Zona de Desenvolvimento Potencial. Essa distância entre um nível e outro é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal, no qual é notável dizer que o educador seja ele pai ou professor, irá fazer o papel de mediador do conhecimento, a fim de propor atividades e desafios que façam que a criança evolua de um nível para o outro.

O ponto chave da concepção de Vygotsky é a mediação, como compreende Brito (2010, p. 19) “a mediação é o processo de intervenção de um indivíduo em sua ação, ou seja, toda ação tem uma consequência”. Dessa maneira ela só pode ocorrer entre duas ou mais pessoas, e se tratando do desenvolvimento da criança ela é fundamental e pode ser proporcionada através da Literatura Infantil com a contação de histórias ou leitura de livros, pois o desenvolvimento acontece de fora para dentro segundo o teórico.

Ainda sobre a teoria vygotskyana, outro aspecto importante é referente ao pensamento e linguagem. Brito (2010, p. 22) reflete que “o pensamento e a linguagem se desenvolve de formas totalmente diferentes. Antes que a linguagem e o pensamento se associem, a criança pequena passa por alguns processos os quais denominamos de fase pré-verbal e pré-intelectual”, a criança quando pequena mesmo ainda não dominando a linguagem verbal, isto é a fala, criará medidas e instrumentos de comunicação para resolver problemas práticos e saciar suas vontades, como o choro, o riso e alguns gestos.

Brito (2010, p. 22) ressalta que "quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem estão totalmente formados e se unem, surgindo assim, a linguagem verbal e racional, o ser humano passa a ter um funcionamento psicológico mais sofisticado", portanto assim a linguagem adquire sua função principal que é a comunicação social.

1.4. A Literatura Infantil e os benefícios para a linguagem oral

Desenvolver a oralidade da criança vai além da leitura em voz alta ou da apresentação de trabalhos em grupos, restringir sua relevância para apenas essas atividades orais assim como somente nas aulas de Português é uma negligência para a formação do sujeito, visto que o desenvolvimento da fala é crucial para a convivência do indivíduo em sociedade, estimular a criança para o discurso promove benefícios imensuráveis tanto para a vida pessoal como escolar.

Então dando destaque a Literatura Infantil como um valoroso recurso para o desenvolvimento sócio-histórico-cultural da criança. Brito (2010, p. 27) cita que:

> Os benefícios que a leitura promove em sua sociedade são inúmeros, o resgate da cidadania, desenvolvimento de um olhar crítico e competências, a integração social, a ampliação de seus horizontes e de seu vocabulário além de profissionais capacitados e competentes. A leitura deve complementar o domínio da escrita e cabe ao professor e aos pais a estimular o pensar, o refletir, o participar e o agir destes indivíduos.

Logo é imprescindível despertar esses benefícios na criança desde cedo, visto que são indispensáveis para a convivência dos indivíduos em sociedade. Além disso, a literatura também desenvolve a criança não somente a oralidade, mas também a escrita e dessa forma Brito (2010, p. 27) aponta que "quando se conta uma história para uma criança, a linguagem oral se mistura com a escrita, mas quando se lê, há o contato com a linguagem oral e escrita bem maior que é fundamental no processo de formação de um leitor", ou seja, quando a criança tem contato com o livro através da leitura, ela se torna mais conhecedora das palavras contidas nele, o que facilita o aprendizado da escrita.

Dentre as mais variadas contribuições que o desenvolvimento da oralidade pode proporcionar para a criança, a potencialidade da capacidade de interação social é uma das mais importantes a se destacar, através da fala a criança se comunica com todos ao seu redor.

1.5. O papel dos pais e professores no processo de desenvolvimento da fala

O ato de ouvir histórias é um grande instrumento para a criança que aguça sua imaginação no início desse processo de apresentação da literatura para ela. Assim Castro (2011, p. 3) afirma que as "crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem", essa reação mostra o quanto ela está gostando e interagindo durante a história, neste sentido é imprescindível que a criança tenha contato desde a mais terna idade, ouvindo histórias.

À vista desse papel educacional dos pais e professores, Silva (2012, p. 6) ressalta que:

> A Literatura Infantil não chega às crianças muito pequenas sem a mediação do adulto, seja um familiar ou professor. Ler narrativas para uma criança não alfabetizada é estimulá-la na sua futura leitura e escrita, desenvolvendo nela o valor da oralidade, a importância da linguagem oral.

Segundo ela tanto a família como os educadores tem papeis fundamentais na formação da criança, a Literatura Infantil serve como ferramenta para as leituras futuras incentivando em um momento primeiro a oralidade, pois ela deve dialogar com a história, e em um momento futuro a escrita.

Diante disso, o RCNEI (1998) apresenta que as instituições de Educação Infantil assim como os profissionais devem objetivar na sua prática a promoção de capacidade e habilidade nas crianças que estão nesse processo de desenvolvimento da fala, proporcionando a participação delas em situações de comunicação oral contando suas experiências do dia a dia, promovendo a interação através da leitura de histórias, e apresentar aos poucos a escrita para que ela já se familiarize por meio do contato com livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.

Por isso Silva e Vialengo evidenciam também o papel do professor principalmente de instituições infantis, quando citam que "a limitação do diálogo, as respostas vazias e sem conteúdo, permitem à criança construir um vocabulário pobre" (SILVA E VIALENGO, 2010, p. 23), porque essa prática está sendo cada vez mais comum nesse período em que a criança começa a ser inserida no mundo social e no processo de desenvolvimento da fala, por isso as autoras esclarecem que "é crucial, nesta fase tão importante de sua vida, atender e compreender a criança, nesse anseio de manter contato com o adulto por meio da fala"

(SILVA E VIALENGO, 2010, p. 23), abolindo o aspecto citado anteriormente e buscando propiciar o crescimento integral da criança.

Ainda como afirmam Silva e Valiengo (2010, p. 22): "torna-se imprescindível uma atuação intencional do professor para o desenvolvimento dessa linguagem, já que a mesma não é inata, mas ocorre pela internalização da necessidade de comunicação". Sendo assim é importante entender que "a linguagem é um instrumento fundamental para a construção do pensamento bem como, das relações sociais" (SILVA E VIALENGO, 2010, p. 22 e 23), pois é através dela que a criança assimila seu pensamento e consequentemente aprende.

A apresentação da literatura para a criança deve ser de forma lúdica, prazerosa, incentivadora e que procure despertar a apreciação cada vez mais dos livros. Esse momento de leitura exige uma postura adequada, entonação, dar vozes diferentes aos personagens, mostrar as ilustrações do livro e no fim da história perguntar se ela gostou, qual parte foi mais interessante, entre outros. Isso aguça o raciocínio, aprimora a construção da oralidade e enriquece ainda mais esse instante.

O contato da criança com o livro pode ocorrer antes mesmo de ela saber ler, apesar dos pais acreditarem que os filhos que não são alfabetizados não vão se interessar pelos livros consequentemente não vão precisar ter contato com algum, estão enganados, pois as crianças pequenas encantam-se com as figuras, as cores, os desenhos, o formato das letras e tamanhos, e isto lhes dá prazer. Por isso Castro (2011, p. 4) enfatiza:

> É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio das palavras e desenhos.

Como citado acima a criança irá adquirir o "gosto" pela leitura a partir do momento em que entre em contato com o livro, manuseando-o, logo é necessário apresentar a ela o quanto antes o universo da Literatura Infantil, com histórias que ela aprecie e incentivando seu envolvimento durante a história para que ela se mostra uma ouvinte ativa. Dessa forma, Fontes e Cardoso-Martins (2004, p. 84) propõem um modelo de leitura dialógica, que: "[...] caracteriza-se pela utilização, por parte do leitor, de técnicas evocativas, cujo objetivo é estimular a participação da criança, assim como de feedback frequente à produção verbal da criança, na forma de expansões, correções e elogios."

Com base nisso, acredita-se que a maneira mais apropriada de se fazer a leitura para a criança é promovendo a participação dela em algumas situações da história, à medida que for lendo fazer perguntas, reflexões, instigando a fala espontânea da própria criança e do jeito que ela compreendeu como explica o RCNEI (1998, p. 140):

> A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. [...] Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas.

Isso significa dizer que somente ter o momento de contação de história não faz com que a criança se interesse mais pela Literatura Infantil. É preciso ir além desse instante, promover outras atividades fará com que a literatura se torna algo para a vida toda.

Proporcionar momentos assim entre as crianças permitem um grande desenvolvimento da oralidade delas, e uma ótima atividade que oportuniza essa situação são as rodas de contação de histórias. Depois do conto, favorecer um instante para a interação entre elas e os fatos que ocorreram na história, permitindo que elas falem sobre suas percepções e sentimentos, o que elas compreenderam da história.

Segundo Cruz (2011, p. 35) o desenvolvimento da oralidade pode ser construído também de outra forma, não somente através da leitura:

> A narração de histórias, e o seu reconto, tratam-se de estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e logo a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas.

Isso significa dizer que após a leitura e o momento de interação da história, oferecer a prática do reconto para a criança é permitir que esta se expressasse livremente, verbalizando seu conhecimento através da fala e de forma espontânea e prazerosa.

Enfim ao estimular a oralidade, é preciso utilizar de estratégias diferenciadas com a criança, como afirma a autora. Cruz (2011) propõe que se converse com as crianças sobre as histórias ouvidas, explique as palavras desconhecidas, pois isso aumenta o vocabulário da criança, incentivar a dramatização da história, o faz de conta tão relevante para o desenvolvimento do jogo simbólico que promove a construção do imaginário e da criatividade, entre outros. Isso faz com que o caráter lúdico da linguagem oral seja explorado,

assim o educador estará aumentando a importância e utilidade da Literatura Infantil como instrumento estimulador do desenvolvimento da oralidade da criança.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES

2.1. O Momento da História: interpretação dos dados coletados por meio das observações.

O período de observação foi realizado na sala de Primeiro Período com 25 alunos de um Centro Educacional Infantil da rede privada. Sucedeu em dois encontros semanais, às terças-feiras e quintas-feiras durante quatro semanas. Foi utilizado como registro filmagem audiovisual, gravando todo o momento da contação de história com o propósito de investigar de que maneira ocorre esse instante e como as crianças interagem oralmente durante a história. Os alunos, a professora e a monitora terão suas identidades preservadas nomeadas por letras do alfabeto.

Foi notável o quanto as crianças admiram a professora e o quanto gostam desse momento de contação de história. A Professora L. sempre introduz o conteúdo da história de forma instigativa, com desenhos, adivinhações e perguntas antes de começar a história. A Professora L. utilizou durante a observação, na narração dos contos, fantoches, caixas decoradas, fantasias, alguns personagens feitos com E.V.A. ou papelão, e materiais simples do dia a dia que dão característica ao personagem da história provocando a imaginação da criança.

A exemplo, disso no primeiro dia de observação, a Professora L. usou dois espanadores de penas e uma mola para contar a história de dois passarinhos e uma minhoca:

> *Professora L.: Era uma vez dois...*
> *Turma: Passarinhos.*
> *Aluno V.: E uma minhoca.*
> *Aluna G.: Tia mais isso não é um passarinho.*
> *Professora L.: É sim, na minha história isso é um passarinho, estão vendo o passarinho voando? (balançando os espanadores).*

Nota-se que inicialmente as crianças não reconheceram os objetos como os personagens da história, mas quando a professora L. mostra a elas fazendo gestos do voo, todos enfim conseguem imaginar, até mesmo sentir as penas dos espanadores como se fossem as penas dos passarinhos. Durante toda a narrativa a Professora L. também instiga a interação dos alunos, fazendo pausas e perguntas, promovendo uma participação das crianças durante a história.

> *Professora L.: Vocês sabiam que minhoca não gosta de tomar sol? Ela não gosta de tomar sol, por isso que ela fica... onde que a minhoca fica?*
> *Aluno J.V.: Na sombra.*
> *Professora L.: Então ela fica debaixo da árvore tomando uma sombrinha?*
> *Aluna G.: Não, tomando suco de limão.*
> *Professora L.: Hum, será? Não. Sabe onde a minhoca fica?*
> *Aluno E.: No buraco.*
> *Professora L.: Isso, num buraco, embaixo da terra. [...] Ela deu uma falta de sorte, sabe por que, quem que apareceu?*
> *Turma: Dois passarinhos.*
> *Professora L.:E o que o passarinho gosta de comer?*
> *Turma: Minhoca.*
> *Professora L.: Passarinho, ama, adora comer minhoca. Você gosta de comer minhoca Tia?*
> *Monitora E.: Hã-hã (negando)*
> *Turma: Eca! (risos)*
> *Professora L.: Será que minhoca tem gosto de quê? Acho que tem gosto de terra.*

Proporcionar esse diálogo entre professor e aluno ao narrar as histórias é imprescindível para desenvolver a oralidade, afinal é falando que as crianças adquirem hábito e através das histórias ela aprenderá a falar as palavras corretamente com o apoio e a correção dos professores. A professora L. proporciona momentos para as crianças interagirem sobre a história, fazendo com que elas questionem, apresentem soluções e que se sintam seguras para se expressarem.

A Literatura Infantil também favorece a expressão das emoções, ao se sentir parte do enredo do conto a criança apresenta sentimentos como alegria, tristeza, aflição, medo, etc., dos quais muitas vezes não consegue expressar no cotidiano. No segundo dia de observação, percebeu-se a representação desses sentimentos, ao contar a história O Grúfalo nos momentos em que a Professora L. descrevia suas características para os personagens da cobra e coruja.

Professora L.: E o ratinho falou: ah você não conhece grúfalo? Eu nunca vi um grúfalo aqui na floresta. (imitando outra voz) Ele tem pernas ossudas!
Turma: Aii (grito)
Professora L.: Pernas peludas!
Turma: Aii.
Professora L.: E na ponta do nariz uma berruga cabeluda!
Aluno T.: Ha ha (risada)
Professora L.: E o que ele mais gosta de comer é cobra ensopada. (com voz assustadora)
[...]
Professora L.: Ah você não conhece o grúfalo! Seus olhos são alaranjados!
Turma: Aah! (grito)
Professora L.: Bem grandes.
Turma: Aii!
Professora L.: Sua língua é preta.
Turma: Anh! (susto)
Professora L.: E tem espinhos nas costas espetados!
Turma: Aáá!

Ao observar o diálogo, analisa-se que todas as crianças estão concentradas na história, pois há participação de toda a turma, o motivo deve-se ao suspense no qual a professora L. faz ao contar a narrativa, ela envolve e prende a atenção de todos. Todos se mantêm quietos na expectativa para o desenrolar da história. Todos tinham a plena certeza que o Grúfalo ia aparecer, a criatura mais medonha da floresta. A maneira como é narrada à história permite ao ouvinte se sentir literalmente dentro no contexto como se estivesse presenciando a cena, e dessa forma as crianças ficaram apavoradas ao descobrirem que realmente era ele, o Grúfalo, que havia aparecido para o ratinho.

Em outro dia de observação, a turma foi levada para outro ambiente saindo um pouco do contexto da sala de aula. Eles ouviram a história ao ar livre na varanda da escola, com vento fresco os alunos se sentiram mais confortáveis todos sentados ao chão sem ninguém atrapalhar o outro puderam ouvir e prestar mais atenção. Notou-se outro fator interessante quando a Professora L. iniciou a história “Mil Macacos”.

Professora L.: A historinha de hoje é de um bichinho que o nome dele começa com MA...
Turma: Macaco!

Professora: A história de hoje é de Mil Macacos. Mil macacos são muitos macacos né tia? Não dez macacos são mil macacos. Vocês sabem quem é esse aqui? (pegando o fantoche)
Turma: Juca machuca.
Professora L.: Não, mas hoje ele não é o Juca machuca.
Aluna A.: É sim.
Professora L.: Hoje ele não vai fazer o papel do Juca machuca. Hoje ele vai ser um doutor. O doutor Quaresma, Eduardo Quaresma.

Um recurso bastante significativo e lúdico para contar histórias, o fantoche favorece uma maior assimilação da narrativa de forma que a criança mesmo depois de um tempo consiga se lembrar do conto e do personagem, pois ela presta atenção e até aprecia mais a contação da história, como a situação descrita nas falas acima, quando a turma se referiu ao fantoche sendo um personagem de outra história que eles já haviam ouvido e ilustrado.
Além dos fantoches a Professora L. utiliza com muita criatividade vários materiais de apoio visual, inclusive reaproveitando objetos comuns do cotidiano.

Professor L.: Aí ele foi e arrumou uma?
Aluna A.: Guarda-chuva.
Professora L.: Não. Isso não é um guarda-chuva.
Aluna G.: É um guarda-chuva.
Professora L.: Num é não. É o que, alguém sabe?
Aluno E.: Já sei, é uma árvore.
Aluno T.: Árvore.
Professora L.: Ah, ele arrumou uma árvore.
Aluna A.: Uma árvore de macaqueira!

Criatividade é uma das diversas competências cabíveis ao pedagogo, principalmente se este atuar como professor em Educação Infantil. Como forma de incentivar a imaginação da turma a Professora L. reaproveitou um guarda-chuva velho e com algumas folhas feitas em E.V.A. na cor verde o transformou em uma árvore. Os alunos ficaram admirados de tal forma que até apontavam para a professora o local que ainda podia pregar um macaco.

Ao oitavo dia de observação, a Professora L. contou a história “O polvocão” de Martin Mckenna. Embora a maioria das histórias que foram observadas terem sido embasadas em livros, essa foi à segunda vez durante as observações que a Professora L. levou literalmente o livro para mostrar aos alunos. A história foi contada utilizando apenas o livro infantil e um fantoche, a reação da turma não foi diferente, ela também se manteve participativa, atenta e se

mostrando até mais interessada pelo conto, por causa do livro com suas gravuras e desenhos, no qual a Monitora E. foi expondo a medida que a Professora L. narrava a história.

O ato de apresentar o livro para a criança precisa ser de forma atraente, incentivando o gosto pela leitura. Adequá-lo a cada faixa-etária também faz parte desse processo, é preferível livros com gravuras e que se faça a leitura com entonação, dando vozes diferentes para cada personagem, tornando esse momento mágico para a criança. Proporcionar momentos em que ela possa expressar/dizer o que está sentindo, o que está entendendo da história. Assim como a Professora L. é viável também utilizar algum material para dar forma concreta ao personagem para que a partir da fala do contador de história a própria criança imagine o restante do cenário e do contexto da narrativa.

Em virtude do que foi observado durante os encontros, pode-se dizer que trabalhar a Literatura Infantil desde a mais terna idade proporciona benefícios inestimáveis para a criança durante toda a sua vida. O momento da história é fundamental para que a criança desenvolva a oralidade, pois é um instante favorável para utilizar a imaginação, as emoções, transformando o pensamento em palavras e frases.

Compreende-se que é essencial oportunizar a Literatura Infantil na escola, os conteúdos dos livros são atraentes para a criança que sem notar aprende de forma prazerosa um preceito. As histórias são manifestações de cultura, através delas é que se perpassam os valores e os ensinamentos por gerações, principalmente se forem conduzidas através da oralidade. A Literatura Infantil tem um valor educativo marcante para a educação, quando promove na criança um repasse sócio-histórico-cultural expõe paradigmas necessários para a socialização e convivência em sociedade.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS

3.1. O Professor Contador de Histórias: interpretação da didática e papel da professora através do questionário.

A primeira pergunta feita à professora foi se ela acredita que a Literatura Infantil através da contação de histórias pode ser usada como um recurso para desenvolver a oralidade das crianças? Teve como resposta: *"Sim, a contação de histórias proporciona a criança a se comunicar*

melhor, a enriquecer seu vocabulário, possibilitando assim, uma melhor participação nas diversas práticas sociais".

Percebe-se que na opinião da professora é importante trabalhar a Literatura Infantil na sala de aula, visto que ela proporciona vários benefícios para a oralidade da criança até mesmo nas práticas de socialização, como é citado no RCNEI (1998, p. 117) dado a relevância em se desenvolver a oralidade "Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.".

Entrelaçando com a segunda questão: Em sua opinião, quais são os benefícios que a contação de histórias proporciona para o desenvolvimento infantil? A professora destacou: *"A criança que tem contato com histórias desde cedo é beneficiada em diversos sentidos: ela se comunica melhor, desenvolve a imaginação, a criatividade, adquire conhecimentos, conhece costumes, valores e comportamentos de outras culturas, além de despertar o hábito pela leitura."*

Ela enfatiza as contribuições promovidas pela apresentação dos livros desde a infância, fase está em que há um grande desenvolvimento para criança. Do mesmo modo Abramovich (1997, p. 23) destaca que "O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra) ", ou seja, não só a oralidade é estimulada com a literatura, mas todas as habilidades e competências da criança.

Assim já compreendendo que a Literatura Infantil pode ser considerada como um ótimo recurso didático para trabalhar com as crianças, a terceira pergunta questiona se a professora utiliza esse recurso em sala de aula e de que maneira, segundo ela: *"Sim. Através de contação de histórias, teatro, música, encenações, etc."*

Ou seja, apresentando assim de forma lúdica a literatura para a turma com certeza será mais atrativa e estimulada. Dessa forma Coelho (2006, p. 31) ressalta sobre essa forma de apresentação da história:

> Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la. Os recursos mais utilizados são: a simples narrativa, a narrativa com auxílio do livro, o uso de gravuras, de flanelógrafo, de desenhos e a narrativa com interferência do narrador e dos ouvintes. Cada recurso tem suas vantagens específicas e requer uma técnica especial.

Como mencionado, há uma rica variedade de se apresentar a história para a criança utilizando somente a voz do contador; com ajuda do livro, gravuras e desenhos, com

participação ou não dos ouvintes. Entretanto é importante promover a Literatura Infantil de forma alegre e contagiante, sendo assim a pergunta de número quatro questionou como é a reação das crianças no momento da história. A professora diz que: *"as crianças ficam encantadas e entusiasmadas, elas mergulham no mundo imaginário e participam, e até as mais tímidas, falam durante a história. É um momento mágico não só para eles, mas também para mim. "*

Verifica-se com a fala da professora que é de fato um momento em que todas as crianças participam por gostaram tanto, é exatamente nesse instante que o desenvolvimento da oralidade acontece ao proporcionar a participação das crianças, estimulando a fala até das mais acanhadas. Os sentimentos afloram no momento de contação de história, Abramovich (1997, p. 17) diz que:

> É ouvindo histórias que se pode sentir [...], e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

A criança ao se sentir parte do contexto da história vivencia todas as emoções contidas no enredo, senti tristeza, medo, raiva, alegria, bem-estar e muitas outras, é por estar gostando da história que ele se mostra interessado e participativo.

O quinto questionamento desejou saber em quais contos as crianças interagem mais durante a narração, de acordo com a professora *"As histórias narradas com apoio visual como desenhos, objetos, fantoches, encenações ou com gestos, prendem a atenção das crianças, e ajudam a diminuir a timidez, levando a criança a ser uma ouvinte ativa."*

Como citado acima, foi percebível que a turma tem mais interação e participação em histórias contadas com auxílio de materiais concretos ou quando há dramatização e gestualização pelo contador, pois as crianças demonstram mais atenção e interesse. Abramovich (1997, p.21) explica justamente isso: "É bom que quem esteja contando crie todo um clima de envolvimento, de encanto... Que saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar monstros, criar seus dragões, [...]", ou seja, para prender a atenção das crianças é preciso que o contador de histórias recrie o contexto da história utilizando-se de materiais de apoio para que a criança desfrute de toda sua imaginação.

Para a sexta pergunta, procurou-se saber na opinião da professora se é importante proporcionar instantes de interação na história. Segundo ela: *"Sim, quando a criança está interagindo ela usa sua imaginação, desenvolve sua oralidade, encontra ideias para*

solucionar questões e também se sente importante, pois muitas vezes em outras situações não é dada a ela essa oportunidade de se expressar. Essa interação dá à criança a oportunidade de duvidar, questionar e perguntar. "

Ao promover momentos de interação e participação da criança durante a história notou-se que ela se sente livre para expressar o que pensa, ao dar a oportunidade longe de qualquer repressão. Há situações na escola que essa chance não é favorecida, portanto ao promovê-la a criança se sente importante ao ser ouvida, a partir da história ela é levada a questionar e duvidar como corrobora Abramovich (1997, p. 17):

> É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

A criança ao se identificar com os personagens da história, enxerga conflitos, dificuldades e questionamentos próprios dela mesma, portanto ao interagir com o adulto falando/perguntando ela acaba buscando soluções e esclarecimentos. Dessa forma a questão de número oito perguntas: e como deve ser essa interação entre professor e aluno? E para a professora:*"Essa interação deve ser de respeito, valorizando sempre a fala do aluno, deixando espaço para imaginação e despertando o interesse para o que será contado."*

Como dito, o professor necessita valorizar o grau de conhecimento que a criança possui e o educador infantil principalmente, afinal ele tem um papel fundamental na formação escolar e pessoal da criança. Caso aconteça uma situação em que a criança tente falar, expressar-se e for repreendida pelo professor, ela pode perder a vontade de participar prejudicando sua oralidade e provocando sequelas que podem a acompanhar até a vida adulta, como o medo e o nervosismo ao falar em público.

O RCNEI (1998, p. 126) menciona que "As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem ". Consequentemente "a criação de um clima de confiança, respeito e afeto em que as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto, é fundamental. " (RCNEI, 1998, p.138) Ou seja, práticas como essa são papeis

importantes destinados aos educadores, sejam eles pais, mães, avós ou os próprios professores.

Por fim, a última pergunta pretendeu saber se além da contação de histórias, a professora utiliza outras atividades para assimilar ainda mais o conteúdo narrado e que desenvolvam a linguagem da criança, ela cita que: *"São utilizados várias atividades, dramatizações, músicas, rodas de conversa, reconto e figuras com sequência de cenas."*

Essas são práticas que proporcionam assim como a Literatura Infantil desenvolver a imaginação, a criatividade, o pensamento, a expressão, as emoções, a aprendizagem e a comunicação das crianças. Como citado pela professora e referenciado no RCNEI (1998, p. 138) a roda de conversa é um belíssimo recurso para desenvolver o diálogo e a troca de ideias, pois:

> Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. [...] Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

Ao participar de atividades como esta, a criança aprende a ouvir o outro, a vivenciar diferentes experiências e expressar-se. Desse modo, a partir das reflexões realizadas com base nas representações do questionário da professora, percebeu-se o quanto é importante seu papel no contexto didático do desenvolvimento da criança, notou-se que ela realiza de forma encantadora, lúdica, interessante, rica em aprendizagem e com vários recursos metodológicos a arte de contar histórias.

3.2. A promoção da Literatura Infantil em casa: análise das representações dos pais através dos questionários.

O questionário aplicado aos 25 pais dos alunos do Primeiro Período contém três perguntas em relação ao tema pesquisado.

A primeira questão interrogou se os pais acreditam que o ato de ler livros ou contar histórias para seu filho proporciona benefícios para seu desenvolvimento. Em um total de 90% de pais concordam que sim, e justificando suas opiniões, dizem que o ato de ler livros para os filhos desenvolve a imaginação, é um estímulo para a leitura no futuro além de

promover o crescimento do vocabulário e do conhecimento e 10% dos pais também concordam e colocam que esse hábito cria vínculos afetivos entre pais e filhos.

É evidente que para os pais o ato de ler ou contar histórias podem ocasionar benefícios para o desenvolvimento dos filhos, segundo eles são várias as contribuições proporcionadas pela Literatura Infantil, dentre elas se destaca a imaginação, a criatividade, a leitura e a ampliação do vocabulário. Todos têm o conhecimento de que as histórias possibilitam vários aspectos e não somente acalmam as crianças, como destacam Torres e Tettamanzy (2008, p 3):

> O principal objetivo em contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, [...] compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos.

Os pais possuem um papel educador muito importante e devem ter a consciência dos vários objetivos que são possibilitados pelas histórias infantis, para que possam aliar-se aos dos professores.

A segunda pergunta desejou-se saber se os filhos têm hábitos de leitura ou possuem contato com livros em casa. Dentre os pais entrevistados 90% diz que os filhos têm hábitos de leitura ou contatos com livros em casa, o que é extremamente positivo e somente 10% às vezes estão em contato com a literatura em casa.

Percebeu-se que a grande maioria dos pais apresenta o universo da Literatura Infantil para a criança, compram livros e revistas infantis, leiam ou contam histórias para elas, ou seja, oportunizam esse hábito em casa.

A terceira questão foi referente à quantidade de vezes durante a semana que os pais leem ou contam uma história para os filhos. Compreendeu-se que 60% ,a porcentagem maior de pais faz uso da leitura ou conta histórias para o filho 2 a 3 vezes por semana, enquanto que 30% fazem essa atividade apenas 1 vez por semana e apenas um pai/mãe pratica todos os dias que corresponde a 10%, o que é bastante triste visto o quanto é significante essa ação.

Isso mostra que infelizmente a sociedade está carente de leitores. Cunha (2004) cita algumas lamentáveis situações para não dizer “desculpas” que a grande maioria dos adultos realiza, dizem que não leem por vários motivos e dentre eles pela falta de tempo, pelo cansaço ao fim de um dia de trabalho, por que não tem livros em casa, e o pior de todos, pelo preço do livro enquanto que brinquedos ou outros produtos fúteis são adquiridos sem o menor

problema. Portanto "essa suposição de que a criança não se interessa pelo livro é apenas o reflexo do próprio desinteresse do adulto por tal objeto" (CUNHA, 2004, p.50), por isso que é necessário promover essa conscientização dos pais para que o estímulo da leitura comece com o exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos realizados foi possível notar o grau de importância que a Literatura Infantil proporciona para a oralidade das crianças bem como para seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

A Literatura Infantil traz para a criança um mundo mágico de significado, verificou-se que há várias contribuições que esta prática oportuniza para a linguagem, que englobam desde a pronúncia das palavras, crescimento do vocabulário, a desinibição da criança, participação e interação social até a influência na leitura e escrita, portanto é necessário que esse recurso não seja de maneira alguma negligenciado pela escola ou pela família.

Também se constatou que as crianças têm o hábito de leitura tanto na escola quanto em casa, uma vez que a professora da turma pesquisada promove o momento da contação de histórias duas vezes por semana e aos pais que compram livros e leem para os filhos nas horas vagas. Contudo não bastam apenas essas ações, é preciso incentivar a criança a ler o livro, a pegá-lo, a folheá-lo, se ela ainda não sabe ler faça-a inventar histórias a partir das ilustrações, aos pais é essencial dar o exemplo, para que então a criança entenda o verdadeiro sentido do ato de ler.

Diante disso certificou-se do quão é relevante o papel dos pais e professores nesse momento de desenvolvimento da fala infantil, pois a interação entre eles é crucial para promover a linguagem, e esta aliada à leitura ou contação de histórias se torna bem mais agradável e interessante para a criança. Estimular a leitura e a oralidade são ações cotidianas, possibilitadas por meio dos diálogos do dia a dia, da participação na hora da história, no reconto, nas rodas de conversa, do teatro, e de várias outras atividades educativas, cuja função é especificamente dos pais ou dos professores que agem como mediadores. O momento da história é rico e encantador e o professor é responsável em promover interações de forma educativa, permitindo que as crianças conversem, deem palpites, questionem, expressem seus pensamentos.

Em relação às representações dos pais, reafirmou-se o conceito de que a família é muito importante nesse processo de desenvolvimento da oralidade da criança, pois seu primeiro contato com a linguagem oral ocorre por meio dela, portanto estimulá-la é uma competência também cabível aos pais. Foi visto que os pais pesquisados reconhecem seu papel educador e a relevância que o envolve, e tendo essa consciência eles procuram fazer a leitura de histórias para os filhos de maneira mais encantadora possível.

Embora a tamanha importância desse tema, pouco se discute e muito se quer têm conhecimentos sobre ele. A oralidade na Educação Infantil implica pensar na formação social da criança, uma vez que é através da fala que ela se socializa com os outros, que há a troca de ideias e experiências. Portanto desfrutar da Literatura Infantil por meio da contação de histórias para desenvolver a linguagem oral permite que a criança se expresse espontaneamente sem constrangimento ou discriminação e ao professor que valorize a fala do aluno e sua participação.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luísa; Porto, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRITO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano IV – Nº VIII – Jun/2010, p. 01-35. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf Acessado dia 08/05/2016 às 17h52min.

CASTRO, Eline Fernandes de. **A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança.** Trabalho científico apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, como requisito parcial para a obtenção do Título de graduada em Licenciatura Específica em Português, Sobral-CE, *no date*.

COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma arte sem idade.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CRUZ, Marta Sofia Romeira da. **As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral.** Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar: Universidade do Algarve. Faro, Portugal, 2011.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática.**18. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(1), p. 83-94.

JACINTO, Carla Rosângela. **A importância do espaço à oralidade no ambiente escolar.** Pesquisa acadêmica em Letras: Faculdade Cenecista de Osório/FACOS, Rio Grande do Sul, 2010-2011. Disponível emhttp://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/a_importancia_do_espaco_a_oralidade_no_ambiente_escolar.pdf Acessado em: 23/04/2016 às 11h27min.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias.** 6ª ed**.** São Paulo: Ática, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf Acessado dia 21/05/2016 às 09h23min.

RCNEI. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf Acessado em 21/04/2016 às 13h20min

SILVA, Maria de Jesus Marques. A Literatura Infantil como recurso para aquisição da linguagem da Criança. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino/UNICAMP**, Campinas, 2012.

SILVA, Marinês Jesus da; VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. **Revista Interfaces.** Ano 2, Nº 2, Out. 2010, p. 21-24.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estimulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Nau Literária. PPG-LET-UFRGS** – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008.Disponível em http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5844/3448 Acessado em 20/10/2016 às 11h23min.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009. Disponível em https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2015/04/metodologia-da-pesquisa.pdf Acessado dia 21/05/2016.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo. Ícon

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

O PAPEL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA PREVENÇÃO AS PRINCIPAIS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Érica de Lima Rodrigues*
Dayse Cristina Silveira Costa**

Resumo: O Ministério da Saúde considera as DSTs como um dos problemas de saúde pública mais comuns em todo mundo, por se tratar de doenças que geram uma cadeia de transmissão faz-se necessário a conscientização precoce, para que os adolescentes se tornem adultos responsáveis e saibam usar a sexualidade de forma responsável. O presente artigo objetivou-se em analisar e identificar o papel do professor de ciências na mediação do conhecimento relacionado à prevenção as principais DSTs, sendo realizado por meio de revisão literária de caráter exploratório e qualitativo. O estudo demonstrou que o tema Corpo Humano e Saúde é de responsabilidade do professor de Ciências através de conteúdo proposto pelo Conteúdo Básico Comum, e aumenta a responsabilidade na prevenção a essas doenças, pois o tema cria um ambiente propicio para o assunto. Conclui-se, portanto que o professor de Ciências tem a importante missão de transmitir aos alunos que a sexualidade de forma responsável é fator para se ter qualidade de vida, ajudando que se tornem cidadãos que conscientes da forma de cuidar da sua vida e de terceiros.

Palavras-chave: Sexualidade.Educação.Ciências.Prevenção. DSTs.

Abstract: The Ministry of Health considers STDs as one of the health problems publishes more common throughout the world, because it is a disease that generate a chain of transmission it is necessary early awareness so that teenagers become responsible adults and we know use sexuality responsibly. This article aimed to analyze and identify in the teacher's role in mediating science knowledge related to preventing major STDs, being carried out through literature review of exploratory and qualitative. The study showed that the topic Human Body and Health is the responsibility of the science teacher through content proposed by the Common Basic Content, and increases the responsibility for preventing these diseases, because the theme creates an enabling environment for it. It follows therefore that the science teacher has the important task to convey to students that sexuality responsibly factor is to have quality of life, helping them to become citizens aware of the way to take care of your life and others.

Keywords: Sexuality. Education.Sciences.Prevention. STDs

1 INTRODUÇÃO

*Graduando em Ciências Biológicas pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). erica.limarodrigues@hotmail.com

**Especialista em Microbiologia Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), professora orientadora da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). dayse_cristina@hotmail.com

Sexualidade é algo intrínseco a vida e a saúde que se expressa desde cedo no ser humano e acompanhada por toda sua existência. A sexualidade é definida como uma relação do ser humano consigo mesmo e com os outros, e a prática dessa sexualidade fornece prazer e expressa diversos sentimentos. No entanto, é preciso conhecer a si mesmo e ao seu corpo, valorizando e tendo atitudes de responsabilidade, pois caso essa prática seja irresponsável, pode trazer conseqüências negativas, como é o caso da DSTs e algumas sem cura sendo para toda vida. (BRASIL, 1997).

A escola não pode se omitir da responsabilidade de mediar o conhecimento sobre sexualidade para seus alunos, levando em consideração a relevância que isso terá nas gerações atuais e futuras. (FIGUEIRÓ, 2010)

> Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS. (BRASIL, 1997, p. 114)

Levando em consideração o tempo de permanência na escola, são cinco anos apenas no ensino fundamental, e na maioria das vezes dentro da escola tem os primeiros relacionamentos, além de conviver com adolescentes de mesma idade, a gestão da escola precisa fazer dela um local apropriado para a conscientização sobre a prevenção as principais DSTs, se transformando em uma instituição que seja capaz de somar significativamente no desenvolvimento desses adolescentes, reconhecendo o papel da escola da Educação Sexual, pois na escola é possível atingir grande número de crianças e adolescentes, dificilmente alcançados em outros convívios sociais destes. (FIGUEIRÓ, 2010)

É necessário que se crie um ambiente aberto e estabeleça confiança entre aluno e professor, para tornar possível que as informações corretas sobre os assuntos ligados á sexualidade cheguem a esses alunos de forma clara para que questionem e mudem atitudes erradas, ações na escola no sentido da educação sexual incentivam atitudes de responsabilidade e promove a conscientização de qualquer pessoa pode ser contaminada por uma DST, caso tenha um comportamento de risco. (BALEEIRO, et.al, 1999).

Diante a relevância do assunto, a presente pesquisa objetivou-se em analisar e identificar o papel do professor de Ciências na prevenção as principais DSTs, bem como listar

as principais DSTs apresentando sucintamente os sintomas, tratamento e prevenção, analisando as considerações do poder público acerca da sexualidade através dos Conteúdos Básicos Comuns do ensino fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente Apresentação aos Temas Transversais, Saúde e Orientação Sexual.

O presente estudo foi realizado por meio de revisão literária de forma exploratória e qualitativa, durante os meses de março a agosto de 2015, buscando fontes em livros, artigos científicos, e revistas sendo que tais fontes foram adquiridas por meio de empréstimos em bibliotecas e/ou compradas, bancos de dados em sites da internet como o Scielo e Google.

2 EDUCAÇÃO SEXUAL E ADOLESCÊNCIA

A sexualidade pode ser entendida como uma energia que mobiliza e impulsiona os seres para suas preferências e escolhas, através da comunicação, é perceptível nos desejos, fantasia, através dos sentidos como tato, olfato, pela voz. È rodeado de emoções, fazendo parte da construção da história de cada um, afirmando sua identidade. Sendo uma das dimensões de expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com os outros. (MINAS GERAIS, 1998)

Desde a década de 20 há registros de discussões e de ações na escola com a temática sexualidade, porém, se intensificou sobre incluir o tema nas escolas a partir da década de 70, por ser considerada relevante na formação geral do indivíduo e por questões políticas que começaram a repensar sobre os conteúdos trabalhados na escola e o papel dessa na sociedade, mesmo assim tanto na rede pública quanto no particular foram poucas as iniciativas. A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos sobre sexualidade nas escolas aumentou, pois, os educadores começaram a se preocupar com o risco de contaminação por DSTs e gravidez indesejada, no início os pais foram resistentes, mas atualmente as famílias reivindicam a abordagem dessas questões no âmbito escolar. (BRASIL, 1997)

O trabalho de educação em sexualidade precisa levar em conta o conjunto de temas que leve ao aprendizado de si mesmo e do outro e que ofereçam meios de conscientização para a prevenção a saúde. (BALLEIRO et.al., 1999)

A educação sexual, não leva em conta apenas conhecimentos teóricos e práticos, trata-se de uma temática que envolve sentimentos, valores, expectativas e atitudes e que se bem trabalhada contribui para a constituição de identidades íntegras, responsáveis e participantes. (MINAS GERAIS, 1998)

> Considerei Educação Sexual como sendo toda ação ensino aprendizagem sobre sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2010, p.3)

De acordo com Baleeiro et.al, p.39, 1999 "a adolescência é a fase do desenvolvimento humano caracterizada pelas transformações biopsicossociais que marcam a progressiva passagem da infância para a vida adulta", e essas alterações físicas e psicológicas sofridas colocam a sexualidade mais intensa e esses adolescentes se vê diante de novas possibilidades e de um mundo em intensa transformação e as vezes sem o conhecimento necessário para essa fase de transição.

Os adolescentes começam sua vida sexual sem haver conscientização por parte dos adultos, as vezes vivem essas experiências escondido dos pais, pois muitos negam essa vivência sexual dos filhos, especialmente se são do sexo feminino. (BENETTI, 1996)

Com o aumento da tecnologia, avanço das redes sociais e acesso à internet disponível para grande parte da população a maioria dos adolescentes tem influência na formação dos seus conceitos sobre sexualidade e tudo que a envolve através desses meios, porém essas fontes nem sempre são confiáveis e podem trazer informações incorretas que os jovens não saberão distinguir das verdadeiras.

Além das informações recebidas pela internet os adolescentes trocam muitas informações entre si, segundo Baleeiro et.al, p.55, 1999 "o adolescente busca no grupo de iguais referências e identificações para definir sua própria identidade em transformação. É aí que busca respostas para suas dúvidas e ansiedades(...). " Como os grupos são compostos geralmente por adolescentes da mesma idade com mesma dúvidas e nível de conhecimento igual ou inferior, a troca dessas informações pode levar a um conceito equívoco e gerando um número maior de pessoas desinformadas com atitudes de risco.

Todas as questões e conceitos, independente de onde foram formados, são levados para a escola, cabendo a ela desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa, precisa ofertar um espaço que esclareça as dúvidas e satisfaça suas ansiedades desse assunto, promovendo a saúde e realizando ações preventivas as DSTs de forma mais eficaz, pois informações corretas junto com autoconhecimento e reflexão ampliam a consciência sobre o que é necessário para evitar consequências negativas. (BRASIL, 1997)

> O reconhecimento do papel da escola na Educação Sexual pode ser acentuada na medida em que há conscientização de que, pela educação, especialmente a pública, é possível atingir um grande número de crianças e adolescentes. (FIGUEIRÓ, 2010, p.114)

Refletir a respeito da educação sexual é importante, levando em consideração todas as complicações do adolescente e que na maioria das vezes a escola é o único meio de convívio desse adolescente que transmite as informações seguras e confiáveis e uma reflexão e discussão aberta de questões ligadas à sexualidade contribui para o desenvolvimento e formação de opinião sobre tabus, crenças e lendas (MINAS GERAIS, 1998)

> A experiência tem demonstrado que o aluno vê muito de seus professores como interlocutores confiáveis, com quem se sente a vontade para falar de assuntos importantes de sua vida e pedir orientação. Essa constatação aponta para a viabilidade da educação sexual na escola, desde que haja empenho e capacitação docente de modo a proporcionar objetividade eficácia na relação entre professor e aluno, nessa área tão sensível e com implicações tão abrangentes. (MINAS GERAIS, 1998, p. 51)

É preciso considerar que para a educação sexual ser eficaz necessita de um profissional preparado e com aptidão para tratar o tema, sendo esse profissional definido como aquele que transmite confiança, sabe esclarecer as dúvidas com informações corretas do ponto de vista científico, sabendo separar valores e crenças, abordando o tema imparcialmente podendo fazer com que os alunos tenham maior cuidado com o corpo e melhorem as atitudes de prevenção as DSTs. (BRASIL, 1997)

3 PRINCIPAIS DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Entende-se por DSTs aquelas doenças que são veiculadas, principalmente, por contato sexual sem o uso de camisinha com uma pessoa que esteja infectada, e geralmente se manifestam por meio de feridas, corrimentos, bolhas ou verrugas. O tratamento dessas doenças contribui para a melhora na qualidade de vida da pessoa infectada e interrompe a cadeia de transmissão de forma efetiva dessas doenças para outras pessoas. (BRASIL) Algumas tem cura com tratamento adequado, mas existem algumas DSTs que não tem cura e podem levar a óbito se não forem adequadamente identificadas e tratadas em tempo hábil. (VARELA; JARDIM, 2009)

Por muito tempo acreditava-se que existiam grupos de risco para contaminação com DSTs, o que foi desmistificado, pois atualmente sabe-se que não trata de grupo de risco e sim

de comportamento de risco, o Ministério da Saúde classifica como os principais: manter relações sexuais (homo ou heterossexual) sem uso de preservativos, compartilhamento de seringas e agulhas no uso de drogas injetáveis e reutilização de materiais perfuro cortantes sem ser adequadamente esterilizado.

Embora a mídia de ênfase a AIDS por ser extremamente grave, não pode minimizar outras doenças, pois seus agentes estão se tornando mais adaptados e resistem mais a ação dos antibióticos. Embora possam ser evitadas, necessitam de um diagnóstico precoce e tratamento adequado, a falta de informação faz com que muitas pessoas deixem de procurar orientação médica. (MINAS GERAIS, 1998)

> A grande importância do tratamento imediato é não só fazer cessar os sintomas e evitar complicações advindas das DST, mas também interromper a cadeia de transmissão de forma efetiva. (BALEEIRO et.al.,1999, p.249)

O Ministério da Saúde classifica como as de maior incidência no Brasil as descritas a seguir:

3.1.1 AIDS

A AIDS é uma doença causada pelo vírus HIV, que é o Vírus da Imunodeficiência Adquirida é síndrome porque constitui um conjunto de sinais e sintomas, o termo imunodeficiência expressa que o ataca o sistema imunológico, que tem como função a defesa do organismo contra agentes patológicos, deixando de funcionar de maneira eficiente e adquirida por ser causada por um vírus. (MINAS GERAIS, 1998)

Como ela ataca o sistema imunológico, com o decorrer do tempo o sistema imune vai perdendo a eficiência de defesa, o corpo se torna mais suscetível a doenças oportunistas, e a pessoa com o vírus começa a ficar doente com mais facilidade é quando diz que a pessoa está com a AIDS, pois ter o vírus não significa que a pessoa tenha a AIDS, o vírus pode ficar encubado por anos sem desenvolver a doença. Mesmo sem a manifestação da doença pode transmitir o vírus através de relações sexuais sem uso de preservativo, compartilhamento de seringas, de mãe para filho durante a gravidez, parto e amamentação. Caso houve um comportamento de risco é necessário fazer o teste, pois é a única forma de saber se realmente houve o contagio. (BRASIL)

As formas de transmissão são as vias sexuais anal, oral ou vaginal, vias sanguíneas por meio de transfusão de sangue, pelo compartilhamento de seringas, agulhas ou materiais perfuro cortantes contaminados e a vertical durante gravidez e parto sem devido tratamento. (MINAS GERAIS, 1998)

A AIDS não tem cura e nem vacina que a previna, tem tratamento que não mata o vírus causador da doença, porem ajuda a evitar a debilitação do sistema imune, fazendo com que esse paciente tenha um tempo de vida maior e com mais qualidade. (BRASIL)

Os programas de educação sexual devem conscientizar do uso de preservativo em todas as relações sexuais, uso de materiais perfuro cortantes descartáveis ou esterilizados e enfatizar que o convívio social não transmite o vírus, para que se evitem constrangimentos e preconceitos. (MINAS GERAIS, 1998)

3.1.2 Sífilis

A sífilis é uma doença causada por uma bactéria a *Treponema pallidum*, pode ser transmitida durante o sexo sem uso de preservativo, transfusão de sangue contaminado ou da mãe para o filho durante a gestação ou parto. A prevenção se dá com uso de preservativo em todas as relações sexuais, acompanhamento com médico em caso de gravidez e não compartilhar seringas. (BRASIL)

Os primeiros sintomas são pequenas feridas na região genital e caroços nas virilhas, não doem, não coçam, não ardem não apresentam pus. A ferida pode desaparecer sem tratamento, porem a pessoa continua contaminada até atingir estágios mais graves. A doença costuma desaparecer durante meses ou anos, até o momento que surgem complicações mais graves como cegueira, paralisia e outros, podendo levar até a morte. (BRASIL)

Para ter o diagnóstico é preciso procurar um profissional da saúde que indicará que se faça um teste e em caso de ser positivo para sífilis indicar o melhor tratamento de acordo com o estágio que a doença se encontra, pois é curável. (VARELA; JARDIM, 2009)

3.1.3 Gonorréia

A gonorréia é causada por uma bactéria, a *Neisseria gonorrheae*, os sintomas se manifestam de 2 a 8 dias depois da relação sexual desprotegida. Os sintomas começam com dificuldade e ardência ao urinar, aumento no corrimento amarelo ou esverdeado, em alguns

casos com sangue, (VARELA; JARDIM, 2009) pode infectar o pênis, o colo do útero, o reto, garganta e os olhos. Quando não tratada pode levar a infertilidade, dor nas relações sexuais, gravidez nas trompas e outras doenças. Entretanto, é possível que mesmo sem os sintomas a pessoa transmita a bactéria, é preciso usar preservativo em todas as relações sexuais para prevenir a doença. (BRASIL)

As grávidas podem transmitir a doença para os filhos no momento do parto, causando infecção nos olhos do recém-nascido e até cegueira. O diagnóstico é por meio de exame clínico específico e o tratamento é feito com antibióticos. (VARELA; JARDIM)

3.1.4 Clamídia

A clamídia é causada por uma bactéria intracelular a *Chlamydia trachomatis*, transmitida através das relações sexuais e de mãe para filho, na hora do parto.

Os sintomas podem vir com dor ao urinar e corrimento vaginal e uretral. Se não tratada pode afetar o colo do útero e as tubas uterinas, em casos mais graves causa gravidez fora do útero, esterilidade, parto prematuro e aborto. Em alguns casos a infecção pode permanecer sem sintomas por um grande período de tempo, aumentando a transmissão. Manter relações sexuais apenas com uso de preservativo é a forma mais segura de se evitar a contaminação por clamídia. (VARELA; JARDIM, 2009)

Caso apresente os sintomas a pessoa tem que procurar orientação médica pois a clamídia tem cura e é tratada com antibióticos. (BRASIL)

3.1.5 Herpes Genital

O Herpes genital é causado por um vírus chamado herpes simples (HSV), há dois tipos de vírus do herpes simples: HSV-1 e HSV-2, o primeiro está associado a lesões na boca e o segundo a lesões genitais. Se manifesta com aparecimento de bolhas na ponta do pênis ou na vulva feminina, essas bolhas podem arder e coçar muito. (VARELA; JARDIM, 2009)

A contaminação é por meio de relação sexual desprotegida com uma pessoa infectada. É altamente contagiosa quando está manifestando os sintomas, necessitando de atenção aos cuidados com a higiene como lavar as mãos, evitar contato direto com as bolhas, pois o líquido contido nas bolhas contém grande quantidade de vírus e caso esse entre em contato com as mucosas da boca, da região anal ou genital ocorre a contaminação e abstinência sexual

nesse período. Caso apresente os sintomas aconselha-se a procurar orientação médica para diagnóstico correto, a herpes não tem cura, mais tem tratamento para diminuir a duração dos sintomas e prevenir as complicações. Após algum tempo a herpes pode aparecer e desaparecer sozinha em situações que o sistema imunológico pode está alterado. (VARELA; JARDIM, 2009)

3.1.6 HPV

O condiloma acuminado é uma doença causada pelo Papilomavírus Humano (HPV). Atualmente existem mais de 100 tipos de HPV, alguns causadores de câncer, principalmente no colo do útero e no ânus. A contaminação é muito frequente e nem sempre resulta em câncer. O exame ginecológico, Papanicolau, pode detectar alterações no colo do útero e deve ser feito habitualmente por todas as mulheres. (BRASIL)

O HPV provoca o aparecimento de verrugas nos órgãos genitais, que vão se juntando e formam lesão maior, nos homens é mais frequente na glande e no ânus e nas mulheres na vagina, vulva, região anal e colo do útero, podendo aparecer em ambos na boca e garganta. Portadores do HPV pode não apresentar a doença e mesmo assim transmitir, porem quando a verruga é visível o risco de contaminação é maior. Usar preservativo durante as relações sexuais que inclui o contato oral-genital, genital-genital ou mesmo manual-genital impede a transmissão do vírus. (BRASIL)

O tratamento bem feito leva a cura e é através de medicamento com uso local, cauterização ou cirurgia, cabendo ao médico indicar o melhor para impedir que se transforme em câncer. (VARELA; JARDIM, 2009)

4 CBC E PCN ACERCA DA EDUCAÇÃO SEXUAL

O compromisso com a educação para a cidadania pede uma prática educacional que compreenda a realidade social, direitos e deveres da vida pessoal coletiva, individual e ambiental. Nesses aspectos foram incorporados os temas transversais, sem objetivo de serem novas disciplinas, devem ser introduzidas nas áreas já existentes na escola. Os temas transversais são questões urgentes, importantes e presentes em diferentes formas na vida cotidiana. (BRASIL, 2000) A orientação sexual é apresentada como tema transversal nesse contexto, é enfatizado que deve ser entendida como um processo em âmbito coletivo,

diferenciando de uma educação realizada pela família, pois possibilita a reflexão e discussão das diferentes questões associadas à sexualidade sem impor valores sobre outros, possibilitando a esses jovens a possibilidade de exercer sua sexualidade de forma prazerosa e responsável e que tenham discernimento de comportamentos ligados às manifestações sexuais. Na prevenção as DSTs, a escola precisa oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas corretas de prevenção, e conscientizar da discriminação que atinge os portadores de HIV e AIDS. (BRASIL, 2000)

De acordo com o PCN Orientação Sexual, 1997 as manifestações sexuais surgem em todas as faixas etárias e os profissionais da escola não podem ignora, ocultar ou reprimir é preciso incluir com todas as dimensões afetivas e sociais contidas nesse contexto. A sexualidade será construída a partir dessas interações do indivíduo com o meio e a cultura. Essa questão é bastante atual e presente no dia-a-dia da escola, esse PCN vem com o objetivo de delimitar o trabalho do educador neste tema. (BRASIL, 1997)

Como a Orientação Sexual é integrada por meio da transversalidade, propõe um posicionamento em toda pratica educativa, e deverá se dar de duas maneiras: por meio dos conteúdos nas diferentes áreas do currículo e sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (BRASIL, 1997)

O poder público sugere que a Orientação Sexual seja trabalha desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. Obviamente que de formas distintas, respeitando as diferentes etapas do desenvolvimento, o objetivo inicial é introduzir conceitos gerais e satisfazer as curiosidades inerentes de cada fase, para que quando a temática precisar ser mais aprofundado esses alunos já estejam familiarizados com o tema. A partir do 6º ano, além da transversalidade, a Orientação Sexual começa a ganhar um espaço específico, pois os alunos já apresentam condições de assimilar informações acerca da sexualidade, e com o inicio da puberdade já levam questões polêmicas para a escola e precisam de orientação para resolver esses conflitos e cabe ao professor introduzir alguns temas relevantes que muitas vezes ainda não foram questionadas pelos jovens, como é o caso da DSTs. (BRASIL, 1997)

Os conteúdos foram divididos em três blocos, que deverão ser adaptados as diferentes faixas etárias e realidades da escola: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção as Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. No terceiro bloco os educadores precisam ficar atentos para não ligar sexualidade a morte, o objetivo é que as informações conscientizem sobre as doenças com foco na prevenção abordando os comportamentos de risco, contribuindo para a prática sexual responsável atual e futura. (BRASIL, 1997)

Serão citados três dos doze objetivos de acordo (BRASIL, 1997,p.133-134), que são considerados relevantes para o presente trabalho:

> Os alunos ao fim do ensino fundamental a partir do tema Orientação Sexual, sejam capazes de conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
> Agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para a prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS. Evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS."

Na leitura dos CBCs do ensino fundamental das disciplinas de Matemática, Português, História e Geografia foi possível notar que as habilidades pedidas nos tópicos obrigatórios e opcionais não é possível enquadrar de forma direta assuntos recorrentes a sexualidade e DSTs, apenas na língua portuguesa se poderia incluir textos do assunto, de qualquer forma de forma superficial e essa superficialidade poderá gerar mais dúvidas sobre o tema.

O CBC de ciências traz diversos tópicos que a sexualidade e DSTs pode ser trabalhada diretamente, como os citados abaixo:

> Eixo Temático II Corpo Humano e Saúde
> (...). É importante que o estudante conheça o próprio corpo para adotar hábitos saudáveis e se responsabilizar pela sua saúde. O estudo do corpo humano é mais uma das oportunidades para desenvolver nos estudantes atitudes de respeito à vida e de auto-estima. Nesse sentido, é imprescindível a identificação do estudante com seu próprio corpo em atividades de autoobservação e autoconhecimento.
> Fazem parte deste eixo curricular os seguintes temas:
> 1. A Dinâmica do Corpo;
> 2. Sexualidade;
> 3. Interação do Corpo com Estímulos do Ambiente. (MINAS GERAIS, 2008, p.23)

De acordo com o CBC de Ciências é necessário priorizar o ensino sobre a utilização dos preservativos, DSTs e valorização do sexo seguro. Sugere ainda que nas atividades de estudo da temática esses estudantes tenham oportunidade de utilizar corretamente o preservativo e compreenda palavras e frases próprias da sexualidade, visto que muitas vezes usam termos populares. É reforçado no tema Sexualidade, tópico 20 (Métodos Contraceptivos), habilidade básica 20.1 que ao final do conteúdo o estudante seja capaz de identificar os principais métodos contraceptivos relacionando-os com as doenças sexualmente transmissíveis, sugere 4 aulas para o 8º ano. (MINAS GERAIS, 2008)

> A orientação sexual é recomendada pelos PCN como tema transversal às disciplinas escolares. Entretanto, muitas vezes, é o professor de ciências que desencadeia discussões em torno desse tema, em função da natureza de sua disciplina e da proximidade do tema com os conteúdos de Biologia. (MINAS GERAIS, 2008, p. 24)

No entendimento da citação supracitada, entende-se que mesmo o poder público classificando Orientação Sexual como tema a ser trabalhado por todas as disciplinas o professor de Ciências terá provável sucesso em função de outros conteúdos já específicos da disciplina.

5 CONCLUSÃO

A falta de informação ou informação inadequada sobre a sexualidade e DSTs acarreta problemas para a população atual e provavelmente para as futuras, o assunto é cercado por mitos e curiosidades, os adolescentes para satisfazer suas curiosidades buscam informações em fontes nem sempre confiáveis, fazendo com que a conscientização sobre DSTS e as formas de prevenção necessitem ser aplicados precocemente e deve ser oferecida principalmente na escola, através da Educação Sexual.

O professor de ciências media o conhecimento sobre o tema Corpo Humano e Saúde, tem maior responsabilidade na prevenção as DSTs, visto que o tema cria um ambiente propício para o assunto, fazendo com que os alunos tenham mais liberdade em questionar, cabendo a esse professor a importante missão de conscientizar esses alunos que a sexualidade de forma responsável é fator de qualidade de vida, contribuindo para que se tornem cidadãos conscientes da forma de cuidar da sua saúde e de terceiros.

Para que esses profissionais possam exercer de forma exitosa seu trabalho sobre Orientação Sexual é relevante que o governo e as instituições de ensino invistam nesse profissional, pode-se citar como exemplo dessa preparação a disciplina Educação, Saúde e Sexualidade oferecida no sexto período do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade Cidade de João Pinheiro, que é especifica na preparação dos profissionais para que ainda na sua formação se preparem para o ensino sobre sexualidade, nem todas as instituições adotam essa disciplina que serve como um guia para a educação sexual, e por se tratar de doenças que são fontes de pesquisas sendo realizadas, que trazem novas descobertas e informações é preciso que os professores de ciências tenha disponível cursos voltados para a

área, se atualizando diante as novas informações e possam mediar esse conhecimento de forma correta.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BENETI, Santos. **Sexualidade:** Como vivê-la de maneira criativa. São Paulo: Paulina, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual:** parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

_____ **Introdução:** parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

_____ **Saúde:** parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** retomando uma proposta, um desafio. 3º ed. Londrina: Eduel,2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2011/09/hiv-e-dst-em-mulheres>. Acesso em 23 de março de 2015.

_____Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/clamidia-e-gonorreia>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

_____Disponível em: <http://www.aids.gov.br/aids>. Acesso em: 07 de maio de 2015

_____Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/condiloma-acuminado-hpv>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

_____Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/sifilis>. Acesso em: 07 de maio de 2015.
_____Disponível em:<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/fdedcf6e511c.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2015.

BRITO, Ana Maria; CASTILHO, Euclides Ayres; SZWARCWALD, Célia Landmann.
AIDS e infecção no Brasil: uma epidemia multifacetada. Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical. Uberaba. V. 34, nº 2,p. 207-217, mar-abr, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822001000200010> acesso em 07 de maio de 2015.

BRUNS, Maria Alves de Toledo; ALMEIDA, Sérgio. **Sexualidade:** preconceito, tabus, mitos e curiosidades. 2º ed. Campinas. Átomo. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. CBC Ciências Ensino fundamental.Disponível em:<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BCDE8721E-F006-4752-8005-7AF4C68AC7A5%7D_proposta curricular_ciencias_ef.pdf>acesso em 08 de junho de 2015

____. Secretaria de Estado de Educação. CBC Geografia Ensino fundamental. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD512A0FA-465D-40DC-9CB0-5F9FAD152E77%7D_proposta-curricular_geografia_ef.pdf> acesso em 08 de junho de 2015

____ Secretaria de Estado de Educação. CBC História Ensino fundamental. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8DCF0E86-80DC-4E81-B6A0-EC39E0A55C67%7D_proposta-curricular_historia_ef.pdf> acesso em 08 de junho de 2015

____ Secretaria de Estado de Educação. CBC Língua Portuguesa Ensino fundamental. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BF05F7EE3-1E11-4756-BCBC-187A12923C4E%7D_proposta-curricular_lingua-portuguesa_ef.pdf> acesso em 08 de junho de 2015

____ Secretaria de Estado de Educação. CBC Matemática Ensino fundamental. Disponível em: < http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B40401837-1607-4983-BC2A-E04BBEF2FCDB%7D_proposta-curricular_matematica_ef.pdf>acesso em 08 de junho de 2015

SILVA, Mariana de Souza da; POMPILHO, Wendell Mattos. **Nível de informação sobre métodos contraceptivos e DSTs:** Uma abordagem com alunos de 8º e 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas do Município de Itaperuna, RJ. Revista Práxis. Volta Redonda. ano IV, nº 8, p. 59-67, agosto, 2012. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/08/59-68.pdf> acesso em 08 de maio de 2015.

VARELLA, Drauzio; JARDIM, Carlos. **DSTs e Hepatites**. Barueri. Gold. 2009.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma ferramenta de apoio para a produção textual?

Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as produções textuais apresentadas em dois livros didáticos distintos de Língua Portuguesa. Nessa análise, serão descritas como são propostas as atividades de produção textual ao que diz respeito aos seguintes tópicos: há um interlocutor definido nessas produções?; há textos ou imagens que auxiliam os alunos a fazerem reflexões sobre o tema proposto?; trabalha-se com a questão da oralidade na escrita? e, por fim, se sugerem que os alunos revisem seu texto ou que o reescrevam? A partir desses questionamentos, verificaremos se ambas as obras analisadas contribuem de forma eficaz no aprimoramento da escrita dos alunos. Para isso, fundamentamo-nos nos Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II), FREITAG, B; COSTA, W.F; MOTTA, V.R.(1993), KOCH e ELIAS (2009), KOCH (2006) e MARCUSHI (2008).

Palavras-chave: Produção textual. Livros didáticos. Gênero textual

Abstract: This work aims to analyze the textual productions presented in two textbooks distinct from Portuguese Language. In this analysis, it will be described how the activities of textual production are proposed with respect to the following topics: is there a definite interlocutor in these productions?; Are there texts or images that help students to reflect on the proposed theme? Do you work with the question of orality in writing? And, finally, if they suggest that students review their text or rewrite it? From these questions, we will verify if both works analyzed contribute in an effective way in the improvement of students' writing. For this, we are based on the Curricular Parameters of Portuguese Language (Elementary Education II), FREITAG, B; COSTA, W.F; MOTTA, V.R. (1993), KOCH and ELIAS (2009), KOCH (2006) and MARCUSHI (2008).

Keywords: Text production. Didatic books. Textual genre

1 INTRODUÇÃO

Temos consciência da importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento cognitivo e social de nossos alunos. Por isso é extremamente importante que, desde a fase de alfabetização, eles sejam estimulados a ler os mais diversos gêneros textuais, pois, por meio

* Graduada em Letras (Português/ Inglês) - FAZU (Faculdades Associadas de Uberaba); pós-graduada em Linguística Aplicada – UNIUBE (Universidade de Uberaba); Mestre em Letras – Profletras – UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Atua como professora de Língua Portuguesa para o 7º do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e de Língua Inglesa, do ensino fundamental ao médio, na rede estadual.

da leitura de diferentes textos, será possível ter acesso a informações contemporâneas ou não e, assim desenvolver sua linguagem oral e escrita, ampliar seu conhecimento de mundo, bem como seu vocabulário e, assim, posicionar-se criticamente perante a sociedade em que vivem. Essa visão nos é confirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p.19:

> Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação, de forma que, progressivamente, durante os nove anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, e como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Por meio dos textos, podemos expressar nossas ideias, convencer o outro de algo, explicitar nossos sentimentos e opiniões, enfim, podemos nos posicionar frente ao mundo.

> Os falantes /escritores da língua, ao produzirem textos, estão anunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (Marcushi, 2008, p.77)

Todo texto é produzido com determinada intenção, carregando consigo as ideologias de quem o produziu, pois para Gonçalves, M.T.; Aquino, Z.T.; Silva, B.S. (2000, p. 17), “nada que exprima o homem pode ser inteiramente ‘neutro’”.

Tudo que é dito, escrito, enfim criado, tem-se um propósito para tal e é ideológico. Como nos afirma Volosinov (1994, p.44, tradução minha): "Tudo que é ideológico possui significado: isso representa, descreve ou representa algo que se encontra fora de si mesmo. Em outras palavras, é um signo. Sem signos, não há ideologia. ”

Podemos, então, afirmar que esses signos só aparecem no processo de interação entre a consciência individual e o outro. Para que seja produzido sentido aos fenômenos ideológicos, seja ao ouvir uma música, ao ler uma obra literária ou uma poesia, uma imagem, a escrever um texto, é preciso levar em consideração o discurso interior, ou seja, nosso conhecimento de mundo, nossas vivências e experiências para identificar o que aquele discurso quer nos transmitir, com qual objetivo foi criado, qual a mensagem a ser divulgada. Por meio dele, tanto o ouvinte quanto o falante, ou escritor – leitor, desejam que algo seja feito. Daí, retomamos as ideias de que as palavras não são neutras. Muito pelo contrário, têm um poder fundamental na vida de todos nós. Por meio delas, mantemos contato com o próximo seja na forma oral ou escrita.

É preciso que haja a interação entre autor-texto-leitor. Sem essa tríade o texto produzido não assume o seu papel social. Como nos lembra Koch e Elias (2009, p.11):

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Ao se produzir um texto, subtende-se que este seja feito pensando em um interlocutor, que o lerá e, a partir dessa leitura, fará a análise dele, atribuindo a tal texto uma determinada função, um sentido, por meio dos saberes que já estão nele internalizados.

É essa visão que precisa ser transmitida aos nossos alunos, ou seja, a importância de se produzir um texto, levando em consideração quem será o público que o lerá. Sabemos que muitas vezes, na escola, a produção textual fica em um segundo plano e não lhe é dada a devida atenção, tanto pelos professores, que, muitas vezes, não leem com um olhar atento os textos de seus alunos, deixando de valorizar o que eles já sabem e não os ajudando a sanar as suas dificuldades sejam elas quais forem. Hoje, na maioria das escolas, o trabalho do professor é fundamentando basicamente no que é apresentado no livro didático adotado pela escola.

> Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia a dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres). (FREITAG, COSTA e MOTA, 1993, p.128)

Não podemos, no entanto, como professores, ficarmos limitados apenas ao que os livros didáticos nos apresentam. É necessário analisar outras propostas, outras atividades que contemplem as habilidades que desejamos desenvolver nos alunos. Temos consciência de que o livro didático não pode ser a única fonte de informação do professor. Outros recursos precisam e devem ser utilizados.

Quanto às propostas de produções textuais apresentadas nos livros didáticos, observamos que elas enfocam os diversos gêneros textuais. É preciso que ensinemos aos nossos alunos que os gêneros se caracterizam pelo conteúdo temático e pelo estilo; logo, eles

devem perceber que, dependendo da situação enunciativa, adota-se um certo gênero, que irá exercer uma determinada função comunicativa.

Em vista disso, vejamos a seguir como as propostas textuais apresentadas nos livros didáticos a serem analisados contribuem efetivamente para que os alunos encarem a escrita como um processo natural e que consigam adequá-la ao contexto em que estiverem inseridos.

2 DISCUSSÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar como são apresentadas aos alunos as produções textuais. Para isso, analisamos os seguintes livros didáticos, ambos do 7º ano do Ensino Fundamental: *Português (*Projeto Araribá), uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna em 2007, e *Linguagens e Textos*, de Hermínio Sargentim, IBEP, 2012.

Quanto à primeira obra mencionada, constatamos que ela é dividida em oito unidades temáticas e, em cada uma delas, há uma proposta de produção textual, envolvendo um gênero específico. De acordo com Marcuschi (2008, p. 101): "Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle e até mesmo ao exercício do poder." Isso explica a função dessa diversidade de gêneros e sua função sócio-histórica, já que são necessários para que se estabeleça a interlocução humana por meio do discurso neles divulgados. Nessa primeira obra, privilegiaram-se, respectivamente, os seguintes gêneros: tirinha, notícia, descrição de cenário, perfil, texto expositivo, texto argumentativo, poema e anúncio publicitário. Em todas essas oito unidades, constatamos que, em um primeiro momento, é apresentada uma imagem que servirá de apoio à produção textual, pois, a partir dela, os alunos podem refletir sobre o tema que será trabalhado. Podemos citar como isso é trabalhado nas unidades dois e três. As propostas de análise da imagem são as seguintes:

> (1) Algumas pessoas estão reunidas na cena apresentada na foto a seguir. Imagine que essa imagem vá acompanhar uma notícia escrita por você. Obs.: nessa imagem, é possível ver várias pessoas reunidas, inclusive crianças, todas com as mãos levantadas em direção ao céu, em um local circundado por plantas e por flores. (Unidade 2, p.68)

> (2) Observe o cenário da foto a seguir. Ele será a inspiração para a descrição do cenário que você vai escrever. Obs.: nessa imagem, mostra-se um dia ensolarado, um local repleto de árvores verdes, um rio com águas bem tranquilas e a ponta da canoa.(Unidade 3, p.100)

Por meio desses dois exemplos, notamos a tentativa de o autor de, a partir de imagens, levar os alunos a refletirem sobre o que acontece no local apresentado, valorizando, assim, a vivência de cada um deles, o conhecimento de mundo que cada um tem a respeito do que ali está sendo apresentado e, através dessa visualização, eles possam buscar ideias para produzirem os seus textos, cuja temática está intrinsicamente relacionada ao que foi apresentado nas imagens.

Outra constante em todas as produções desse livro didático é a seção **Solte as ideias.** Nela são apresentadas perguntas, as quais o autor sugere que sejam discutidas com toda a turma. Vejamos algumas delas relacionadas à unidade dois, que envolve a produção de uma notícia.

> (3) Converse com seus colegas. a) Quem você imagina que sejam essas pessoas? b) Em que lugar elas podem estar? Como chegaram até ali? c) Com que objetivo essas pessoas estariam reunidas? d) Quais podem ser as consequências desse encontro? e) Que fatos anteriores teriam ocorrido antes da reunião dessas pessoas? f) Como poderia ser a legenda para essa foto? (Unidade 2, p.68)

Ao elaborar todos esses questionamentos, vemos que esta é uma tentativa positiva do autor, pois, dessa maneira, os alunos podem ajudar uns aos outros, dando suas opiniões acerca daquilo que puderam observar na foto. Possivelmente essa discussão abrirá possibilidades de escrita, aprimorando as ideias já existentes sobre o tema (a imagem nos leva a inferir que seja uma manifestação em busca de paz por haver crianças nela, bem como um local convidativo com várias plantas e flores) ou surgindo novas ideias.

Levando em consideração o atual momento em que estamos vivendo tanto no campo político, quanto econômico e social, essa seria uma proposta bastante interessante de ser trabalhada, pois, por meio dela, os alunos poderiam criar uma notícia em que deveriam relatar um movimento em busca de paz, já que ultimamente não têm sido vistas notícias em que o ser humano esteja engajado em ajudar o seu próximo.

Um outro ícone comum a todas as unidades é o **Planeje seu texto.** Nessa seção, sugere-se que os alunos façam um planejamento do seu texto. Dependendo do gênero a ser escrito, dá-se um determinado enfoque. Para ilustrar essa informação, apresentaremos a seguir como se dá esse planejamento na unidade três, em que se trabalha com o gênero descrição de cenário, e na unidade sete, em que se prioriza o gênero poema.

> (4) (I) Aproveite as ideias que surgiram durante a conversa com seus colegas e pense nas características que lhe pareceram mais interessantes nesse cenário. (II) Escreva uma lista com os elementos mais importantes de sua descrição. (III) Para quem você gostaria de escrever: para seus pais, amigos, avós ou para uma pessoa especial? (Unidade 3, p.100)

> (5) (I) Imagine quem será o eu lírico do seu poema. (II) Expresse por meio de palavras as sensações que a foto desperta em você. Anote tudo o que lhe vier à mente. (Unidade 7, p.236)

Notamos claramente que as ideias discutidas com colegas, na visão do autor, ajudará no momento de os alunos produzirem os seus textos e, para ele, rascunhar as ideias principais é essencial para facilitar o momento de produção de texto. Ao analisar o trabalho com esses dois gêneros, percebemos, também, a preocupação de haver um interlocutor para os dois gêneros a serem produzidos, uma descrição e um poema. Como nos afirma Brito (1984, p.110): "É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve, há um interlocutor".

É de extrema importância que os alunos, ao escreverem, tenham em mente a quem o seu texto será destinado. É óbvio que o professor será também o seu leitor, até mesmo para sinalizar possíveis adequações. Mas, ao saber que o seu texto não ficará restrito ao contexto escolar, que outras pessoas terão a oportunidade de lê-lo, certamente isso poderá significar um estímulo a mais ao ato de escrever que, muitas vezes, se perde devido ao ato mecanizado de produção, em que em diversas situações um texto é produzido sem nenhum propósito.

Como último recurso de auxiliar o momento de produção textual, aparece a seção **Antes de escrever**, que aparece sempre em um box, como veremos no exemplo a seguir, apresentado na última unidade do livro didático (unidade 8, p.269).

(6)

> **Antes de escrever**
>
> Nesta unidade, você observou recursos empregados em diversos anúncios publicitários. Exercite agora alguns recursos que podem ajudar você a criar novos anúncios.
>
> **Oficina**
>
> Leia o texto a seguir.
>
> Pesquisadores britânicos estão desenvolvendo um *laptop* que poderá ser comandado com movimentos do corpo. (...)Tarefas como ler um livro no computador ficariam mais fáceis, porque seria possível virar páginas com um leve balançar do laptop.
>
> *D*isponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/bbc. Acesso em : 2 maio 2007. (fragmento)
>
> Escreva uma frase que resuma as características do produto a que se refere o texto e convença o leitor a adquiri-lo. Crie frases persuasivas.

Em vista desse exemplo, podemos considerar que a intenção do autor ao propor esse tipo de atividade é fazer com que os alunos, ao realizarem essa oficina, tenham seu trabalho de produção textual facilitado, já que ela funciona como um pré-aquecimento ao que será solicitado mais à frente.

Enfim, chegamos ao ponto em que se propõe a escrita do texto, na seção **Escreva seu texto.** Podemos constatar que tudo que foi trabalhado anteriormente nas demais seções é elemento essencial para que se tenha êxito na produção final. Como confirmaremos a seguir ao analisarmos essa penúltima seção das unidades sete e oito.

> (7) (I) Escreva considerando o que foi definido em *Planeje seu texto*. (II) Passe seu poema a limpo e o releia. Se necessário, reformule ideias ou rimas. (III) Dê o título ao poema. (Unidade 7, p. 237)

> (8) (I) Ao elaborar o anúncio, considere tudo o que foi definido em *Planeje seu texto.* (II) Coloque em prática os recursos que você exercitou na *Oficina.* (Unidade 8, p.269)

Sendo assim, constatamos que as demais seções são fundamentais para se chegar ao produto final que é o texto em si.

Como último tópico, tem-se a seção **Avalie seu trabalho.** Nessa parte, os alunos são motivados a analisarem o texto produzido levando em consideração diversos fatores, tais como: a proposta solicitada foi atendida, a ortografia e a pontuação estão adequadas. Podemos, então, dizer que, para o autor, aspectos relacionados à gramática são essenciais para que o texto atinja seus propósitos enunciativos, deixando de lado aspectos fundamentais como a coesão e a coerência, enfim o sentido. Consideremos essa proposta interessante, ou seja, estimular os alunos a lerem o que escreveram, privilegiando, assim, a interação entre "autor-texto", fazendo com que eles próprios avaliem sua produção, na tentativa de adequá-la em algo que não esteja de acordo com a proposta textual, bem como alguns deslizes quanto aos aspectos formais da escrita.

Vejamos agora como são apresentadas as atividades relacionadas à escrita do segundo livro.

A obra *Linguagens e Textos* também apresenta oito propostas de produções textuais, sendo elas: a continuação de uma lenda, o reconto da cena mitológica, uma autobiografia, o diário virtual, a reportagem, o artigo de opinião, a entrevista e uma resenha.

No manual do professor, anexo ao livro, o autor afirma:

> Nos textos orais e escritos estão presentes as várias possibilidades oferecidas ao falante para usar adequadamente a língua. Por esse motivo, na didática da língua materna, privilegiamos o texto como instrumental básico e dele extraímos os elementos que permitem ao aluno entender o texto (no processo de desmontagem) e produzir um texto (no processo de montagem). (SARGENTIN, 2012, p.23)

Analisemos, então, como são abordadas as produções textuais da segunda obra. Nesse livro didático, antes de apresentar o comando referente à produção, aparece o ícone **Planejando texto e discurso**, em que são feitos alguns questionamentos, tais como: que gênero será produzido, a que público a história se destina, que tipo de linguagem deve ser usado, onde o texto vai circular, bem como algumas orientações, como, por exemplo, o ambiente, como deve ser o cenário, personagens, sequência de fatos, entre outras.

Essas considerações são fundamentais para que os alunos tentem organizar as suas ideias de maneira clara, contribuindo para que o texto a ser produzido atenda a sua finalidade, ou seja, que o seu interlocutor, ao lê-lo lhe atribua um sentido. Embora como nos lembra Faraco (1984, p.19): "Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhe criamos as condições para tal."

Na tentativa de que isso não aconteça é que os autores das duas obras em questão apresentam essa seção de planejamento do texto para que os alunos tenham um caminho a seguir, não os deixando completamente alienados sobre o que devem escrever.

Nesse livro didático, não são utilizadas imagens. Sargentim opta por descrever, explicar as características do gênero a ser trabalhado naquela unidade. Ideia essa que podemos observar em todas as oito unidades. Vejamos como isso é feito na unidade três, p. 106, em que se trabalha com o gênero biografia:

> (9) Nos gêneros memorialísticos, os escritores reconstroem o passado de alguém. Os textos de memória podem ser **autobiográficos** – do ponto de vista de alguém que relata e viveu os fatos, considerando-os importantes para o registro **–** , ou **biográficos –** podem ser escritos do ponto de vista de quem observou alguém cujo passado é digno de registro e de divulgação.

Exemplificamos anteriormente como o autor faz uso dos recursos linguísticos para explicar aos alunos a proposta que virá logo em seguida. Consideremos uma tentativa bastante válida, pois, além de apresentar as características do texto a ser produzido pelos alunos, em algumas situações, como, por exemplo, na unidade um, em que se trabalha com o gênero

lenda, na unidade dois, em que se apresentam os mitos, na unidade 3, a biografia, o autor apresenta textos desses mesmos gêneros como um recurso a mais, facilitador do momento de produção, já que, nesses textos, os alunos, com o auxílio do professor, podem reconhecer as características divulgadas anteriormente e, com essas explicações, objetiva-se que eles tenham mais informações para que seus textos sejam bem escritos, já que houve alguns momentos de reflexão sobre a proposta apresentada.

Após esse momento de observar outros textos, há a proposta textual. Nessa seção, novamente, são descritas diversas orientações, tais como: fazer um planejamento do que vai ser escrito, usar uma linguagem adequada, utilizar os recursos aprendidos ao longo do capítulo, dar um título ao texto. Enfim, observamos que, em diversos momentos, o autor busca orientar os alunos para que seus textos fiquem adequados à proposta e bem estruturados.

Finalizando essa parte aparece o ícone **De olho na revisão**, em que são sinalizadas algumas dicas como o tempo verbal utilizado, o desfecho do texto, regras de ortografia e concordância. Essa estrutura é uma constante nas oito produções textuais sugeridas nesse material didático. Novamente, ressalta-se a importância de ler o próprio texto a fim de que sejam constatados possíveis deslizes quanto à estrutura temática bem como recursos linguísticos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dessas produções textuais, podemos constatar que a primeira obra analisada, *Português* (Projeto Araribá), apresenta-se de forma mais completa, pois, em suas atividades, contempla-se uma imagem, em que se privilegia o contato com algo visual, por meio da qual os alunos já começam a refletir sobre o que vão escrever, aparecem questões que devem ser discutidas oralmente; logo, trabalha-se com a oralidade, há instruções (dicas) de como o texto deverá ser produzido e solicita-se que façam as revisões de seu texto. Um ponto que fica falho é que, em nenhum momento, comenta-se sobre a importância da reescrita do texto e, muitas vezes, não se apresenta quem seria o interlocutor do texto. Apesar disso, a sequência das seções presente em todas as unidades, deixa evidente a intenção de auxiliar os alunos a estruturar adequadamente seu texto, ou seja, um texto coerente e coeso, inserido no gênero proposto naquela unidade.

Já o segundo livro, *Linguagens e Texto,* o autor mostra-se muito limitado a definições dos gêneros apresentados. Em todas as produções, constata-se o conceito do gênero em questão e, em seguida, o que deve ser produzido pelos alunos. Notamos, assim, que não houve um trabalho com a imagem, nem com a oralidade. Muitas vezes, as práticas orais facilitam o desempenho do aluno no momento em que vão produzir os seus textos. É preciso que deixemos claro aos nossos alunos que "interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução" (PCN, 1998, p.20 e 21).

Nós, professores de língua portuguesa, devemos ter o livro didático como um recurso de apoio, não único e exclusivo; não podemos nos tornar dependentes desse material, pois, agindo assim, perdemos nossa autonomia e nossa criticidade, características estas primordiais para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Geraldi (1984, p. 122):

> Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno: dele precisamos nos tornar interlocutores que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita.

É preciso que utilizemos outros recursos que apoiem a nossa prática pedagógica. Somos mediadores do processo de escrita. É nosso dever mostrar aos alunos o poder que as palavras têm e a melhor maneira de usá-las em determinados momentos de enunciação. Não podemos deixar que seus textos sejam submetidos apenas a um visto. É nossa função e nosso dever contribuir para a formação intelectual desses alunos, fazendo com que cada dia seu vocabulário e sua visão de mundo sejam ampliados, possibilitando-lhes posicionar criticamente diante a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRITO, Percival Leme. *Em Terra de Surdos-Mudos* (um texto sobre as condições de produção de textos escolares). In: *O texto na sala de aula*. Organizado por João Wanderly Geraldi. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. *As Sete Pragas do Ensino de Português.* In: *O texto na sala de aula*. Organizado por João Wanderly Geraldi. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

FREITAG, B; COSTA, W.F; MOTTA, V.R. *O livro didático em questão.* São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *Escrita, Uso da Escrita e Avaliação.* In: *O texto na sala de aula*. Organizado por João Wanderly Geraldi. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

GONÇALVES, M.T. AQUINO, Z.T. SILVA, Z. B. *Estudos da literatura infantil:* teoria e prática. Jaboticabal, Funep, 2000

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V. e ELIAS, V.M. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo (SP): Parábola, 2008.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998

Projeto Araribá: português: ensino fundamental/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna; editora executiva: Áurea Regina Kanashiro – 2 ed. São Paulo: Moderna, 2007

SARGENTIM, H. *Linguagens e Textos.* São Paulo: IBEP, 2012.

VOLOSINOV, V.N. *Language and Ideology.* In.: *Language and Literacy in Social Practice*. MAYBIN, Janet. The open University, 1994.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

UMA ANÁLISE DA FRAGILIDADE GRAMATICAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS: A QUESTÃO DO SUJEITO

Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues*

Resumo: Este artigo tem por objetivo constatar como o conceito de sujeito é abordado tanto em gramáticas tradicionais como no livro didático (LD), bem como de que forma são apresentados os exercícios no LD; além disso, tentar nos respaldar em outros autores na expectativa de alcançarmos uma definição mais ideal para o que venha a ser sujeito e planejar atividades relacionadas a esse tema que não fiquem restritas à mera identificação e classificação do termo sujeito, mas que contribua, de forma significativa, para a reflexão de nossos alunos sobre sua própria língua.

Palavras-chave: Ensino. Gramática .Sujeito

Abstract: This article aims to verify how the subject concept is approached in both traditional grammar and textbook, as well as how the exercises are presented in textbook; In addition, try to support us in other authors in the expectation of reaching a more ideal definition for what is to be subject and to plan activities related to this subject that are not restricted to the mere identification and classification of the subject term, but that contributes, in a way to our students' reflection on their own language.

Keywords: Grammar . Subject . Teaching

1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que percebemos o quão o ensino, não apenas de Língua Portuguesa, mas também das demais disciplinas, mostra-se fragilizado e, em alguns aspectos, deficitário, pois, na tentativa de contribuir para a formação intelectual do cidadão, acaba o deixando com mais dúvidas, principalmente conceituais e relacionadas à nomenclatura, e em conflito com suas ideologias.

Ao que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o que podemos constatar são aulas voltadas para a interpretação de texto e, na tentativa de se colocar em prática a

* Graduada em Letras (Português/ Inglês) - FAZU (Faculdades Associadas de Uberaba); pós-graduada em Linguística Aplicada – UNIUBE (Universidade de Uberaba); Mestre em Letras – Profletras – UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Atua como professora de Língua Portuguesa para o 7º do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e de Língua Inglesa, do ensino fundamental ao médio, na rede estadual.

linguística textual, textos são usados como pretextos para serem repassados conceitos gramaticais. Além disso, fica evidente que, em diversas situações, privilegia-se a língua escrita em relação à língua falada. Tem-se arraigado na mente de grande parte da população que aquele que tem o domínio da norma-padrão é uma pessoa bem-sucedida. Como nos lembra Perini (2010, p.18): "as pessoas esperam que o estudo de gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita; para muitas delas, é isso o que justifica a presença de estudos gramaticais na escola. "

No entanto, nem sempre ter o conhecimento das regras gramaticais é sinônimo de ser autossuficiente em sua própria língua. O que é preciso deixar claro é que todo nativo já tem, desde a tenra idade, o conhecimento internalizado da estrutura de sua língua materna; por mais inadequações que cometa, sejam estas relacionadas à concordância, à regência, à pronúncia, até mesmo a escrita equivocada de algumas palavras, é possível compreender a mensagem que gostaria de passar. É necessário destacar também que o uso da língua está intrinsicamente relacionado ao contexto interacional, e essa ideia precisa de ser trabalhada com nossos alunos.

É perceptível também que, para muitos, a gramática normativa é tida como um manual a ser seguido por aqueles que desejam falar e escrever corretamente. Todavia, sabemos que a gramática tradicional dedicou-se prioritariamente à língua escrita, deixando de lado a língua falada, pois, há mais de dois mil anos, os estudos referentes à linguagem são baseados na língua literária, ou seja, esses estudos eram feitos através das produções de grandes escritores do passado. Portanto, privilegiava-se a escrita à linguagem falada. Além disso, essas produções serviam de modelo para todos aqueles que quisessem escrever de acordo com as convenções da época.

Dessa forma, surgiu a gramática cujo termo é de origem grega e significa *arte de escrever*.[2] Porém essa gramática proposta pelos gregos cometeu dois deslizes. A primeira inadequação foi a brusca separação entre língua escrita e língua falada. A segunda foi o fato de se esquecerem das mudanças que ocorrem numa língua conforme a evolução de um povo.

Tais fatos são atribuídos a um caráter elitista, pois, desde a Antiguidade, as classes mais favorecidas ditavam as normas da boa escrita, embora, em alguns momentos, essas regras parecem ser pouco adequadas, confusas ou até mesmo contraditórias.

[2] BAGNO, M. (2001, p.9)

Na expectativa de averiguar a fragilidade conceitual de um dos tópicos abordados tanto em gramáticas quanto em livros didáticos, nesse caso em específico ao que diz respeito à concepção de sujeito bem como suas classificações, iremos analisar de que forma esse conceito gramatical é apresentado em três gramáticas escolares distintas e em um livro didático. Posteriormente, iremos verificar como esse item gramatical é trabalhado nos exercícios propostos e, em seguida, propor atividades que contribuam de forma eficaz para a compreensão de tal conceito gramatical.

Acreditamos, pois, que o ensino de gramática não deva ser primordial nas aulas de Língua Portuguesa, mas é extremamente relevante que os alunos ao menos conheçam as regras de sua própria língua e consigam perceber que essa língua é algo vivo e que precisamos constantemente pensar sobre o seu uso e o seu funcionamento. Regras existem sim, mas é emergencial refletir sobre elas e não ficar apenas decorando conceitos, usos e formas, sem ter em mente sua aplicabilidade no processo tanto do ensino quanto comunicativo.

2. DISCUSSÃO

Ao nos depararmos com aulas extremamente teóricas, em que são ressaltadas regras e mais regras de bom uso da língua, em que o estudo está voltado para a identificação e a classificação de termos constitutivos das orações, indagamo-nos com a seguinte questão: Por que insistimos em ensinar conceitos gramaticais nas escolas de maneira descontextualizada, se já somos falantes nativos dessa língua e, sem querer, possuímos inúmeras regras internalizadas dentro de cada um de nós? Não seria mais oportuno ensinar que, dependendo da situação, do contexto interacional, iremos fazer nossas escolhas lexicais? Contudo, há outro questionamento: sabemos que muitas escolas (se não em todas), a gramática normativa é tida como um “manual”, fato esse que também é visível ao se analisar grande parte dos livros didáticos, e o indivíduo que não a segue pode ser considerado um alienado a sua própria língua. Além disso, o uso correto das normas gramaticais, diversas vezes, serve de parâmetro para classificar a posição social de dado indivíduo. Aquele que as utiliza é considerado um ser culto, provido de conhecimentos e de sabedoria. Enquanto aquele que comete alguns desvios gramaticais, tanto na escrita, mas principalmente, na fala, é considerado como um ser acultural, incapaz de dominar o seu próprio idioma.

Ao nos inquietar com todos esses “pré-conceitos”, fomos analisar um dos itens gramaticais estudados no período escolar que diz respeito à conceituação de sujeito, em que

em diversos materiais didáticos confirma o que mencionamos anteriormente: sua fragilidade conceitual, e, certamente, essas lacunas nas definições contribuem de forma efetiva para o que Perini (2003, p. 49) apontou como os três defeitos do ensino de gramática: primeiro, seus objetivos estão mal colocados. Segundo, a metodologia adequada é seriamente inadequada. Terceiro, a própria matéria carece de organização lógica. E, para ilustrar tais afirmações, podemos mencionar a inconsistência da definição de sujeito, pois, em alguns casos, o conceito não condiz com a exemplificação.

Vejamos como esse tópico é abordado em três gramáticas escolares distintas, bem como no livro didático *Viva o português,* das autoras Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Sílvia Letícia de Andrade, Editora Ática, 2009, destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Cegalla (1984, p.273), sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa e é constituído por um substantivo ou pronome, ou por uma palavra ou expressão substantivada. Já Nicola e Infante (1997, p.248), sujeito é o termo que estabelece concordância com o verbo. Para Terra (2005, p.144), sujeito é o ser de quem se declara algo. No livro didático *Viva o Português,* as autoras trazem a seguinte definição: “ é o termo da oração com o qual o verbo concorda. Para encontrá-lo, você poderá perguntar ‘O quê?’ ou ‘Quem?’ ao verbo (2010, p. 35).

A partir dessas definições, iremos fazer uma análise desse conceito, a partir dos seguintes exemplos:

(1) Murilo estudou muito.
(2) Murilo comprou um carro.
(3) Eu não quero usar aquele vestido.
(4) Em Uberaba, choveu demais.
(5) A chuva foi muito intensa em Uberaba.

Baseando-nos no que as gramáticas escolares preconizam sobre o conceito de sujeito, conceitos esses apresentados anteriormente, iríamos identificá-los da seguinte forma: os sujeitos das frases (1) e (2) é Murilo; o de (3) eu, em (4) não há sujeito e, em (5), a chuva ocupa tal posição de sujeito. Ao fazermos essas identificações, é surpreendente verificar como são numerosos os choques entre a definição e a análise.

Em (1), podemos dizer sem problemas que a oração veicula uma declaração sobre Murilo e sobre ninguém mais. Já em (2), isso não fica tão evidente: não haverá aí também uma

declaração sobre um carro? Quando analisamos a frase (3), a situação torna-se mais desconfortável: como dizer que em (3) faz-se uma afirmação a respeito de mim e não acerca do vestido? Finalmente, (4) é classificada como oração sem sujeito; necessariamente, segundo a definição não deveria estar declarando nada; no entanto em (4) podemos perceber nitidamente uma declaração sobre Uberaba. Em (5), ao substantivarmos o verbo chover, o sintagma nominal chuva torna-se o termo sobre o qual fazemos uma declaração; logo, segundo o conceito apresentado na maioria das gramáticas escolares, o sujeito simples de tal oração.

Segundo Perini (2003, p. 18), "a identificação dos sujeitos não se faz com base na definição aprendida; faz-se com base em alguma outra definição nunca exteriorizada, mas inegavelmente existente." Isso faz com que haja tanta dificuldade ao se analisar sintaticamente uma frase e contribui para que os alunos não percebam o sentido de tal estudo.

Na expectativa de reverter esse quadro, ou seja, em que o conceito relacionado ao sujeito seja apresentado aos alunos como um termo oracional restrito à classificação e à identificação, buscamos respaldo em outros autores na expectativa de apresentarmos propostas de atividades que saiam da mesmice apresentada em diversos materiais didáticos.

Diante disso, Perini (2010, p.69) nos apresenta um conceito mais adequado com o intuito que essas ambiguidades de interpretação, essa inconsistência seja um pouco amenizada. Para ele, sujeito é "um sintagma nominal (SN) cuja pessoa e número sejam compatíveis com a pessoa e o número indicados pelo sufixo de pessoa-número do verbo". Tal autor traz também algumas especificações bastante relevantes, são elas: "se na oração só houver um SN nessas condições, esse SN é o sujeito"; "se houver mais de um SN, então o sujeito é o SN que precede imediatamente o verbo"; "mas se o SN em questão for um clítico (me, tem, nos, se), ele não conta e o sujeito é o precedente."

Castilho (2014, p. 289) também traz algumas considerações importantes com relação ao tópico sujeito. Para esse autor, tais dificuldades relacionadas ao sujeito derivam da natureza tríplice de tudo aquilo que é reconhecido como sujeito: o sujeito sintático, o sujeito discursivo e o sujeito semântico.

Ao que diz respeito às propriedades sintáticas do sujeito, Castilho (2014, p. 289) aponta que se considera sujeito o constituinte que tem as seguintes propriedades: (i) é expresso por um sintagma nominal; (ii) figura habitualmente antes do verbo; (iii) determina a concordância do verbo; (iv) é pronominalizável por ele; e (v) pode ser elidido. Além disso, ele afirma que o sujeito pode ser expresso por: (a) uma expressão nominal, como, por exemplo,

"Luís descobriu a pólvora"; (b) uma expressão pronominal: "**Eu** conheci bastante o povo de lá."; (c) toda uma sentença: "É possível que **eles não venham hoje**."; (d) um zero sintático: 0 Fiquei lá durante três meses.

Outra questão relacionada ao sujeito também abordada por Castilho diz respeito à posição do preenchimento do sujeito: este pode vir antes ou depois do verbo. Quanto a essa ordem do sujeito, tal autor pontua que a ordem direta, ou seja, sujeito seguido de verbo, é considerada a mais regular, lógica. Contudo, tal posição pode ser atribuída a algumas propriedades, tais como: o sujeito ser foneticamente leve ou já ter sido informado anteriormente. Já a ordem indireta (verbo seguido de sujeito) é vista por alguns como 'capricho de escritores', uma questão de estilo.

Além das propriedades sintáticas, tal autor também pontua sobre as propriedades discursiva e semântica do sujeito. Com relação a essa segunda propriedade, tem-se a sentença como o lugar da informação. Assim sendo, o sujeito é aquele ou aquilo de que se declara algo. Já com relação à última propriedade relacionada ao campo semântico, ele menciona que a propriedade mais comumente identificada no sujeito é a de agentividade. Tal função, portanto, designa o constituinte sentencial cujo referente é responsável pela ação do verbo. No entanto, essa agentividade pode ser ambígua. Por exemplo, em *João arrancou um dente hoje*, há uma falta de correspondência entre o semântico e o sintático, pois não se tem a certeza se João praticou a ação de arrancar o dente ou se alguém arrancou o dente dele. Em outras palavras, não se sabe se João é o sujeito agente ou paciente.

Podemos mencionar também outras propriedades também relacionadas ao sujeito. São elas: animacidade/ não animacidade; referencialidade/ não referencialidade; determinação/indeterminação.

Sendo assim, fica perceptível que a forma mais adequada de se identificar o sujeito é analisar a concordância desse termo com o verbo e que essa identificação está intrinsicamente relacionada ao contexto.

Após constatarmos uma maneira mais adequada de se identificar o sujeito, faremos uma breve análise de sua classificação.

Além de identificar o sujeito de uma oração, nas gramáticas escolares em análise e no livro didático *Viva o português*, são apresentadas também sua respectivas classificações, conforme tabela a seguir:

Tipos de sujeito	Cegalla	Nicola e Infante	Terra	(2005,	Campos,

	(1984, p.273)	(1997, p.248)	p.210)	Cardoso e Andrade (2010, p.36)
SIMPLES	Quando só tem um núcleo.	É o sujeito determinado que possui um vocábulo direto ligado com o verbo.	Quando só tem um núcleo.	Tem apenas um núcleo
COMPOSTO	Quando tem mais de um núcleo.	É o sujeito determinado que possui mais de um vocábulo ligado direto com o verbo.	Quando tem mais de um núcleo.	Mais de um núcleo.
OCULTO	Quando está implícito, isto é, quando não está expresso, mas se deduz no contexto.	O núcleo do sujeito está implícito e pode ser reconhecido ou não pela desinência verbal ou pelo contexto.	Quando se identifica o sujeito por ter sido citado anteriormente.	Indicado pela terminação do verbo, pode retomar sujeitos citados anteriormente, evitando repetições
INDETERMINADO	Quando não se identifica o agente da ação verbal.	A indeterminação do sujeito surge quando não se quer ou não se pode identificar claramente a que o predicado da oração se refere.	Quando a informação dada pelo predicado refere-se a um elemento que não se pode (ou não se quer) identificar.	Nada se diz a respeito.
ORAÇÃO SEM SUJEITO	Constitui a enunciação absoluta de um fato, através do predicado; o conteúdo verbal não é atribuído a nenhum ser.	Formado apenas pelo predicado; articula-se a partir de um verbo impessoal. A mensagem está centrada no processo verbal.	Quando a informação dada pelo predicado não se refere a nenhum sujeito, ou seja quando temos verbos impessoais.	Nada se diz a respeito.

Ao analisarmos as informações contidas nesta tabela, fica bem nítida uma visão extremamente tradicional, em que se privilegiam regras as quais muito pouco acrescentarão algo de inovador na vida acadêmica de nossos alunos. Ao ensinarmos apenas regras

desvinculadas de sua utilidade, de seu uso, estamos caminhando em sentido contrário ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse documento, é possível comprovarmos o real motivo de se ensinar as regras gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa:

> Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p.32)

Temos a convicção de que para que esse objetivo seja alcançado, nossa prática pedagógica precisa de ser revista. Quanto ao tópico discutido, a identificação e principalmente a classificação do sujeito, como nos lembra Duarte (2014, p.195), ao que diz respeito ao segundo item, um dos aspectos que nos parece inteiramente equivocado, por misturar critérios sintáticos (estruturais) e semânticos, é classificar o sujeito em 'simples' , 'composto', 'oculto', 'indeterminado', além de podemos ter a 'oração sem sujeito'.

Para essa autora, classificar um sujeito em simples ou composto é algo completamente irrelevante, pois se trata de dois ou mais sintagmas coordenados. Fato esse que pode acontecer com os termos que aparecem nas demais funções. Logo, essa classificação é equivocada e sem propósito algum. Com relação ao sujeito desinencial, Duarte acredita que este só faz sentido se a ele se opuser o sujeito expresso. Já quanto ao sujeito indeterminado, Duarte pondera que esta é uma noção semântica; logo, só faz sentido se ao sujeito indeterminado se opuser o 'sujeito determinado', isto é, o sujeito que tem referência definida no contexto discursivo.

A partir da perspectiva discutida tanto por Castilho, como também por Perini e por Duarte, com o intuito de discutirmos as atividades apresentadas no livro didático *Viva o português* relacionadas ao sujeito e de propormos outras atividades mais relevantes analisaremos a seguir alguns dos exercícios propostos no livro didático. (Figura 1 e Figura 2)

Exercícios
1) Nem sempre as frases verbais transmitem uma mensagem completa. Muitas vezes, elas dependem de um contexto apresentado anteriormente. Observe esta frase retirada do primeiro parágrafo do texto: " E eu fiquei pensando em fazer dele uma cantiga de viola".
a) Imagine que você não tivesse lido o texto. Poderia saber a que termo o pronome dele se refere? Saberia quem é a pessoa representada pelo pronome eu?
b) É possível interpretar adequadamente essa frase fora do seu contexto?
c) Agora leia a frase em seu contexto e responda novamente: a quem os pronomes dele e eu se referem?

2) Sublinhe os verbos e separe as orações.
a) "Seu Alexandre já montou na onça três vezes e, no princípio, não falou no espinheiro."
b) "Quando a gente conta um caso, conta o principal, não vai esmiuçar tudo."
c) " Alexandre resistiu meia hora, cheio de melindres e voltou às boas."

3) Forme dupla com um colega. Identifiquem o sujeito e o predicado de cada frase.
a) "Alexandre **bocejou**, **estirou** os braços e **esperou** a aprovação dos ouvintes."
b) "Minha família **começou a fazer** perguntas, mas eu **estava** zonzo (...)"
c) "Se **encontrasse** o meu olho, talvez ele **pegasse** de novo e **tapasse** aquele buraco (...)"
d) "A vista não **ia voltar**, certamente, mas pelo menos eu **arrumaria** boa figura."
4) Escreva no caderno o sujeito das frases a seguir e identifique seu núcleo.
a) Veio a ideia de colar o olho.
b) Mestre Gaudêncio curandeiro e Seu Libório cantador resolveram a questão.
c) O céu e a moita pareciam cortados.

Figura 1: Atividade sobre sujeito (CAMPOS, CARDOSO, ANDRADE. 2009, p.34 e 35)

Ao analisarmos esses três exercícios referentes ao sujeito, podemos constatar que apenas no primeiro há uma proposta mais reflexiva acerca do assunto. As autoras de tal livro didático tentam mostrar que as frases, quando estão isoladas, fora de um contexto, torna-se bastante complicado identificar o referente e, principalmente, o significado da oração fica prejudicado. No entanto, ao visualizarmos os próximos dois exercícios, fica evidente o uso de uma gramática prescritiva, em que são privilegiadas regras de identificação sem exigir do aluno nenhum tipo de raciocínio lógico e reflexivo, pois são apresentadas frases soltas, retiradas de um texto apresentado anteriormente, com o mero intuito de identificar termos da oração. Ao serem apresentados exercícios desse tipo, as autoras vão ao contrário do que preconizam no manual do professor quando afirmam que o objetivo de se abordar o conteúdo gramatical nesse livro didático seria o seguinte:

> Uma língua não se reduz a sua gramática, embora seja necessária por representar um sistema produzido em determinado momento. Por outro lado, ensina-se a gramática como se ela fosse um produto ou uma estrutura imutável, deixando-se de levar em conta o processo de uso da língua e o fato de ela ser dinâmica. Portanto, além do estudo de gramática normativa, vista como um conjunto de regras a serem seguidas, devemos observar o funcionamento da língua e considerá-lo objeto de estudo. (Manual do professor, p.4).

Todavia, ao verificarmos um dos objetivos propostos na unidade, elas mencionam o seguinte quanto ao ensino do tópico gramatical 'sujeito': observar características do sujeito e do predicado que diferenciam um termo do outro e identificar sujeito simples, composto e desinencial por seu núcleo e/ou por sua forma de apresentação. Ressaltamos que esses objetivos específicos se encontram dentro do que elas denominam de conhecimento linguístico (Manual do professor, p.17)

Ao que diz respeito a exercícios relacionados à classificação do sujeito, selecionamos o seguinte exemplo (Figura 2):

Exercícios
1) Leia as frases do primeiro parágrafo:
"Eu tenho um sonho que, um dia, esta nação se erguerá e viverá o verdadeiro significado de seus princípios. Eu **tenho** um sonho que meus quatro filhos **viverão** em uma nação onde não serão julgados pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter." (Martin Luter King)
a) Quantos verbos há na primeira frase?
b) Quantas orações há nessa frase?
c) Indique e classifique o sujeito de cada uma das orações identificadas no item b.
d) Indique o sujeito dos verbos destacados na segunda frase, classificando-o e identificando seu núcleo.
e) A primeira oração de cada uma das frases que compõem o primeiro parágrafo se repete e apresenta o mesmo sujeito: Eu tenho um sonho.../ Eu tenho um sonho...Que tipo de narrador esse tipo de sujeito caracteriza: narrador em primeira ou em terceira pessoa?.

2) Leia estas outras orações do segundo parágrafo:
"Martin Luther King pregava com discursos assim a luta pelos direitos civis dos negros americanos (...)"
"No dia 4 de abril de 1968, ele se preparava para uma manifestação em Memphis, Tennessee."
"Passou o dia no quarto do Hotel Lorraine."
a) Qual a classe gramatical dos sujeitos da primeira e da segunda orações?
b) Na terceira oração o sujeito está expresso ou é desinencial?
c) A quem se referem os sujeitos das três frases?
d) Por que, provavelmente, o autor da matéria não repetiu nas três orações o substantivo próprio que nomeia a pessoa de quem o texto trata?
e) O sujeito encontrado nas três orações indica que essa é uma narrativa em primeira ou em terceira pessoa?

Figura 2: Atividade sobre identificação e classificação do sujeito (CAMPOS, CARDOSO, ANDRADE. 2009, p.34 e 35)

Novamente o que observamos ao analisarmos esses exercícios propostos é uma preocupação bastante acentuada com a estrutura da oração, em que são exigidos do aluno apenas uma identificação e uma classificação do sujeito a partir de trechos de um texto que foi apresentado anteriormente. Sendo assim, não é possível inferir nenhuma relação de contexto linguístico, fato esse tão exaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em suma, nos blocos de exercícios apresentados, podemos perceber que apenas o primeiro exercício da figura 1 contribui para que o aluno perceba que o contexto de onde a frase foi extraída é extremamente relevante para se constatar a função de sujeito em uma determinada sentença. Nos demais exercícios, fica bem nítida uma preocupação excessiva em

identificar termos constitutivos da oração, tornando o ensino da língua como algo fragmentado e desprovido de sentido coerente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professores de Língua Portuguesa e estudiosos dessa língua, devemos sim valorizar o ensino da nossa língua materna, buscando mecanismos para que nossos alunos percebam que nossa língua é viva, que existem regras que a governam, no entanto, isso não é primordial. É preciso que conheçam essas regras, mas deve haver certa flexibilidade ao serem cobrados sobre determinado conteúdo. Não há crescimento algum quando as regras são apenas 'decoradas'. Dessa forma, os alunos não percebem sua aplicabilidade e ao produzirem textos não conhecem transpor seus conhecimentos para determinada atividade.

Ao que diz respeito ao tópico sujeito, discutido neste artigo, como nos lembra Neves (2015, p. 119):

> a primeira verificação é que o termo sujeito é costumeiramente tratado nas escolas em orações observadas avulsamente, como unidades autossuficientes (mesmo que retiradas de textos produzidos), e com vistas apenas a uma classificação mecânica, operada com base em indícios superficiais e não relevantes, não se pondo em questão a dinâmica do texto e a organização referencial do discurso implicadas na escolha do modo de expressão do sujeito.

Na tentativa de abordar o conteúdo referente ao sujeito de uma maneira em que se privilegie mais o contexto linguístico, poderíamos nos respaldar na proposta feita por Duarte (2010, p. 195). De acordo com essa autora, para simplificarmos o estudo referente ao sujeito e vermos um objetivo nesse estudo, quanto à forma (estrutura), ele pode vir expresso ou não expresso; quanto à referência (seu conteúdo, seu valor semântico), ele pode ter referência definida (*Fui ao cinema*), indefinida (*Roubaram as rosas do jardim.)* ou não ter qualquer referência (*Choveu muito*).

Ao nos respaldarmos em nossa prática pedagógica e nos exercícios propostos nos livros didáticos, fica evidente que ao limitarmos o estudo de sujeito a uma mera identificação e classificação, o ensino desse conceito torna-se cansativo, sem nenhuma reflexão e totalmente desprovido de uso.

Ainda de acordo com Duarte (2014, p. 201) é de suma importância que levemos nossos alunos a produzirem sentenças a partir de predicadores verbais e nominais para torná-los capazes de identificar os padrões sentenciais de sua língua, que todo falante domina sem esforço e que eles têm a chance de conhecer e de analisar.

Além disso, ao conhecerem a estrutura oracional das frases, isso contribui para que percebam e compreendam a função e o uso dos sinais de pontuação. Ao perceberem que o sujeito é um termo essencial na oração, isso facilita a compreensão das regras de concordância verbal, bem como a nominal. Outro ponto que pode e deve ser discutido diz respeito à inversão de termos na oração na construção do sentido.

Ao serem priorizados esses aspectos há uma reflexão acerca do funcionamento e uso da língua, fazendo com que os alunos compreendam o seu idioma sem ter aversão a ele.

Para ilustrar melhor o que apresentamos anteriormente, como sugestão de atividade, seria pedir que os próprios alunos construíssem frases ora a partir de predicadores verbais ora de sintagmas nominais. Dessa forma, eles mesmos constatariam que determinado verbo ou substantivo requer um complemento, algo que dê sentido na construção de uma determinada frase e que nem sempre a posição de sujeito vem preenchida, e que isso é um mecanismo de coesão. A escolha que é feita ao ser ocupada a posição de sujeito não é neutra, ela é carregada de sentido. Também seria oportuno sugerir que, nessas construções, fossem invertidas as posições do sujeito e do verbo, e vice-versa para constatarem se essa alteração constitui apenas uma mudança de estilo ou de sentido, bem como critérios relacionados a pontuação que envolvem os termos sujeito e predicado.

Esta seria uma tentativa para que, ao ser estudado o tema sujeito, os alunos pudessem perceber, de forma clara e objetiva, a real função desse termo dentro de uma oração. Assim, fugiríamos do que Neves (2015, p. 125) aponta:

> A redução das atividades com gramática a uma exercitação de metalinguagem, com pura catalogação irrefletida e mecânica de entidades, é não só ineficiente, mas, ainda, contraproducente, porque leva a uma descrença final sobre a validade da investigação gramatical.

É preciso, pois, darmos aos nossos alunos a oportunidade de serem agentes do processo de sua própria aprendizagem. A partir do momento em que conseguirem perceber que eles próprios são capazes de compreender as regras de funcionamento da língua, sem que estas sejam usadas como uma forma de impor alguma forma de domínio, as aulas de Língua Portuguesa irão produzir sentido em suas vidas, e estes, certamente, no decorrer de sua vida

estudantil, irão perceber que ser um usuário proficiente de sua própria língua não é ter o domínio de infinitas regras, mas saber se adequar ao contexto comunicativo, ser um leitor crítico, que saiba expressar suas ideias seja de forma oral ou escrita.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Silvia Figueiredo e VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Ensino de gramática: descrições e uso**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, E; CARDOSO, P.M. e ANDRADE, S.L**. Viva português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nacional, 1984.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2015.

NICOLA, J. e INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa.** São Paulo: Scipione, 1997.

PERINI, Mário A. **Gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SANTOS, Adna Nascimento Alves, SILVA, Karina Melo e SANTANA, Simone Menezes Costa. **Sujeito: pontos e contrapontos na abordagem do livro didático**. In.: FREITAG, Raquel Meister Ko e DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Livro didático – gramática, leitura e ensino – contribuições para a prática docente.** Editora UFS : São Cristovão – SE, 2015.

TERRA, E. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2005.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: representações de docentes do curso de Pedagogia de uma cidade do noroeste de Minas

Gleiciele Ferreira de Oliveira*
Giselda Shirley da Silva**
Maria Rita Ferreira Dias de Souza***

Resumo: O presente trabalho avaliou a formação do pedagogo, baseado em um estudo exploratório, com o intuito o repensar a formação do pedagogo em meio a tantos desafios em decorrência da modernidade. Procurar entender a crise das Universidades no sentido de formar os educadores. Pois sabemos que este tema traz muitas inquietações devido ao despreparo dos docentes para as séries iniciais. O estudo foi desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior do Noroeste de Minas e trouxe elementos reflexivos para o presente trabalho a partir do qual se pôde inferir que os Cursos de Pedagogia têm formado professores capacitados, reflexivos, críticos e éticos. A maioria dos acadêmicos considerou o curso excelente, com preparação para o mercado de trabalho, e formação social. Mas um número bastante significativo também considerou o curso com maior preocupação com a teoria e pouca prática. A partir de questionários aplicados aos docentes dos cursos de Pedagogia, podemos perceber que são profissionais altamente qualificados com um leque muito grande quanto ao conhecimento, mas que se encontram desmotivados com a falta de interesse por parte dos discentes.

Palavras-chaves: Formação. Pedagogo. Instituição. Pedagogia. Desafios. Teoria e Prática.

Abstract: The present study evaluated the formation of the pedagogue, based on an exploratory study, with the intention of rethinking the formation of the pedagogue in the midst of many challenges as a result of modernity. Try to understand the crisis of universities in the sense of educating educators. For we know that this theme brings much anxiety because of the teachers' lack of preparation for the initial grades. The study was developed in a Higher Education Institution of the Northwest of Minas Gerais and brought reflective elements to the present work from which it was possible to infer that the Pedagogy Courses have trained teachers, reflective, critical and ethical. Most academics considered the course excellent, with preparation for the job market, and social training. But a very significant number also considered the course with the greatest concern with

* * Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP).

** Doutoranda em História pela Universidade de Évora - Portugal. Mestre em História pela Universidade de Brasília. Especialista em História do Brasil e em Educação a Distância. Graduada em História. Professora do Ensino Superior e historiadora na Casa da Cultura de João Pinheiro. E-mail: giseldashyrley@hotmail.com

*** Especialista em Letras, especialista em Docência do Ensino Superior, Especialista em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação à Distância, graduada em Letras e Pedagogia, professora de Língua Portuguesa na rede estadual, professora do Ensino Superior, coordenadora de Relações Institucionais e Coordenadora Adjunta de Pedagogia da Faculdade Cidade de João Pinheiro. E-mail: mritafsouza@yahoo.com.br

theory and little practice. From questionnaires applied to the teachers of Pedagogy courses, we can see that they are highly qualified professionals with a very wide range of knowledge, but who are unmotivated by the lack of interest on the part of the students.

Keywords: Formation. Pedagogue. Institution. Pedagogy. Challenges,

Introdução

O presente trabalho aborda a formação de professores e do Pedagogo na perspectiva dos professores que atuam no curso de Pedagogia e os desafios na formação de docentes para atender as demandas do século XXI e contribuir para uma educação de qualidade. O estudo foi desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior.

Refletir sobre a formação inicial de professores e pedagogos é importante, pois viabiliza pensar de que forma as IES tem contribuído para formar profissionais com as habilidades e competências a prática cotidiana da escola.

O estudo partiu das seguintes inquietações: Na visão dos docentes, de que forma a Instituição pesquisada de que forma o curso de Pedagogia contribui para a formação de seus Pedagogos para atuar no mercado de trabalho e para atender as demandas educacionais contemporâneas? Como os Pedagogos estão sendo preparados para refletir e atuar na Educação nas suas múltiplas formas e objetivos? Em que medida este curso atende ás necessidades de formação do profissional que exerce não só a docência, mas também em outras áreas educacionais?

O objetivo foi repensar a formação de professores num contexto de ensino-aprendizagem, visto que a maior preocupação é a qualidade de ensino, e temos que concentrar esforços a favor de uma formação de professores para viabilizar o projeto de uma educação no século XXI, onde o aluno é visto como “o coração da escola”; compreender de que forma os conteúdos trabalhados nesta Instituição contribuem para a atuação do Pedagogo na sala de aula na perspectiva dos docentes do curso. Especificamente objetivamos identificar a forma que a Instituição pesquisada trabalha com as atuações que vem ocorrendo no Curso de Pedagogia; verificar nas representações de docentes como os Pedagogos estão sendo preparados para refletir e atuar na Educação nas suas múltiplas formas e objetivos; conhecer representações de professores e as necessidades de formação profissional que exerce não só a docência, mas também outras áreas educacionais; constatar se os discentes do Curso de Pedagogia estão indo além da teoria transmitida na sala de aula.

O estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa e com pesquisa de campo na Instituição de Ensino Superior inserida na pesquisa e localizada no Noroeste de Minas. Para a coleta dos dados foram utilizadas algumas técnicas, como a entrevista estruturada com a coordenadora do curso de Pedagogia e aplicação de questionários a todos os professores que ministraram aulas no curso em 2016, todavia, estes em sua grande maioria já atuam há vários anos na instituição e curso pesquisado.

1. As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, a formação do Pedagogo e os desafios das Universidades

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia o desenvolvimento de várias competências e habilidades deve ser seguido pela instituição em favor da formação do Pedagogo. Em decorrência das mudanças ocorridas na nossa atualidade esta formação deve estar voltada para os desafios que os educadores encontrarão em sua atuação como profissional da educação. Gadotti (2000) pondera que as competências profissionais imprescindíveis aos docentes para atuar frente aos desafios do século XXI são as mesmas do século XX, na medida em que os desafios educacionais na formação de docente.

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº. 04, de quatro de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. A SESU/MEC instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (CEE), que receberam, dentre outras, a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam para análise e aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta da CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria se constituir em: Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 3/2006. Em dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação- CNE aprovou o Parecer n° 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, imposto no artigo 14 da Resolução, que acompanha o referido Parecer, e o artigo 64 da LDB n° 9.394/96.

Podemos perceber que o campo é extenso e o professor poderá atuar em muitas áreas, desde a docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e na docência das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio. Pode atuar também na gestão

escolar, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O pedagogo pode atuar em dois campos, sendo o administrativo e o magistério. Possibilita a aquisição de conhecimentos relacionados ao gerenciamento e supervisão, do sistema de ensino. Nas escolas, orienta e coordena o trabalho dos professores, verifica o cumprimento do currículo e das leis educacionais, objetivando assegurar a qualidade do ensino além de avaliar o processo de aprendizagem e as aptidões de cada aluno.

Em relação a sua estrutura, a LDB 9.394/96 prevê 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação/realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos. 300 horas são dedicadas ao estágio supervisionado e 100 correspondem às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, extensão e monitoria.

Conforme a LDB, 9.394/96 houve ainda o acréscimo de um ano no ensino fundamental. Com isso, foi necessário que as IES reverem a grade curricular do curso, incluindo a formação de professores para atuar com as séries iniciais. Além de metodologias específicas, o curso aborda também a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino, princípios e métodos de administração escolar, novo tecnologias educacionais, além das disciplinas optativas, que possibilitam a formação em filosofia, história ou artes. O estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso são também obrigatórios.

Nessa perspectiva, o papel da Universidade na formação dos professores/pedagogos é muito importante, sendo também de grande relevância o papel do docente que atua no ensino superior. O docente se torna exemplo, pois iniciamos o processo de aprendizagem com a prática de nossos professores, sendo estes, modelos acerca da forma de “ser ou não ser”, o que aspiramos para nós como profissionais e que repudiamos. Pimenta alerta que:

> Os saberes da experiência nascem a partir das vivências que tivemos na condição de alunos, experiências essas que nos possibilita dizer quais foram os bons professores, quais foram os que contribuíram significativamente ou não para a nossa formação. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. (PIMENTA, 2002, p.20).

A formação do pedagogo depende da sua experiência como aluno e das vivências e experiências adquiridas em sua formação, sendo necessário aos professores que atuam nas Universidades repensar suas metodologias e seu perfil como educador, sendo também sumamente importante o papel das universidades. Elas possuem papel fundamental viabilizar o ensino e fomentar o processo de busca e construção de saberes que viabilizem a formação da sociedade. Deve viabilizar a aquisição de saberes, métodos e técnicas que possibilitem a formação científica e profissional. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem deve se caracterizar:

> a) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; b) desenvolver a capacidade de reflexão; c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; d) substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitui em processo de investigação do conhecimento; e) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; f) criar e recriar situações de aprendizagem; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que avaliação como controle; (PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2001, p.33).

Corroborando com Pimenta, é imprescindível que a formação acadêmica propicie ao discente uma autonomia capacitando-o a encontrar novos olhares em sua formação, evidentemente é crucial também que ele adquira capacidade de refletir sobre o conhecimento adquirido, bem como, sobre a sociedade no qual está inserido. Acreditamos que a formação focada na dualidade enquanto aprende ensina e enquanto ensina aprende configura um estímulo à pesquisa que é outro quesito valioso na formação em Pedagogia. A formação que contempla investigação, trabalho em equipe, novas situações de aprendizagem também são de grande valia para o currículo de um futuro profissional. Por fim a preocupação com uma aprendizagem significativa se torna presente na formação discente quando o quesito avaliativo está focado no diagnóstico que oferece condições de conhecer a realidade da aprendizagem, bem como os tipos de intervenções propiciadoras de consolidação dessa aprendizagem.

2.Apresentação do universo e resultado da pesquisa

A Instituição que se constitui como plano de observação da pesquisa foi criada em 1999 e iniciando suas atividades apenas em 2002, com a aprovação pelo DEPES/SESU/MEC com cursos de bacharelado e licenciatura.

Em 2002 a instituição teve a publicação de portaria de autorização do curso Normal Superior [3]. Posteriormente o curso foi transformado em Pedagogia [4], iniciando a primeira turma de Pedagogia em 2007 e mantendo-se ainda na contemporaneidade como um dos cursos importantes da Instituição.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia e Instituição estudada foi concebido e elaborado a partir da compilação do conjunto de leitura crítica de documentos e informações sobre as mudanças das diretrizes que norteiam os princípios teóricos e metodológicos da prática educativa e da reflexão sobre a formação e o fazer do pedagogo, considerando o seu compromisso social, sem perder de vista a conjuntura contemporânea.

O debate sobre as possibilidades de reformulações na estrutura dos cursos de licenciatura, entre eles, a Pedagogia, tem envolvido nos últimos 15 anos, o conjunto dos educadores e das instituições de ensino superior em consonância com alguns movimentos de educadores, como ANFOPE e FORUMDIR.

Além de buscar superar essas dicotomias, historicamente postas, pretendemos contemplar uma concepção de currículo que permita ao aluno do Curso de Pedagogia interagir com as diversas áreas do saber pedagógico: a Pesquisa, como forma de articular e aprofundar temas de interesse, revisitando teoria e prática, como fontes de produção de novos conhecimentos; o Ensino, com base nas teorias e procedimentos didático-metodológicos, e a Extensão, permitindo aos alunos o contato com as iniciativas educacionais presentes na e fora da comunidade universitária, como suportes básicos para a elaboração e produção de trabalhos científicos. Essas áreas, em conjunto, objetivam a formação do saber construído, baseado em critérios de cientificidade, que permitam a atuação do pedagogo junto ao mundo do trabalho de forma crítica e consciente, exercendo sua cidadania profissional.

Finalmente, é importante ressaltar que este Projeto Político-Pedagógico não é um documento definitivo, ao contrário, deve ter um caráter dinâmico, possibilitando mudanças que estejam sempre de acordo com os interesses e necessidades de uma sociedade justa e igualitária.

---

[3] Portaria MEC nº 3.247/2002, publicada em 28/ 11/ 2002. O curso desenvolveu-se conforme diretrizes curriculares e Projeto Político Pedagógico. Em 2005 o curso foi avaliado pelo MEC, obtendo uma nota 3,0 numa escala de 1 a 5.

[4] Criado por meio da Portaria nº 942 de 22 de novembro de 2006, publicada no Diário Oficial da União seção 1, página 9 em 23 de novembro de 2006. Foi avaliado pelo MEC em 2013 obtendo uma nota quatro, numa escala de 1 a 5.

O Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) da instituição pesquisada tem por objetivo geral formar profissionais preparados para responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea, atuando em uma complexa gama de atividades:

> No âmbito escolar– em diversos níveis e modalidades de ensino, seja na docência e na gestão de sistemas educacionais, na administração escolar, na coordenação/supervisão pedagógica, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação de projetos educacionais, na orientação educacional, bem como na pesquisa e no estabelecimento de políticas educacionais nos sistemas de ensino. No âmbito das organizações não escolares – nas ambiências educativas das organizações empresarias públicas e privadas e nas organizações não governamentais, através de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional.

Os objetivos específicos do curso são: desenvolver posturas éticas e críticas que ofereçam aos alunos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da História; Formar profissionais para atuarem como professores e gestores na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em suas diferentes dimensões (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular etc.), capazes de repensar a educação com espírito crítico, habilidades técnico-pedagógico-sócio-políticas para o exercício competente de sua profissão e como formador de opinião; Propiciar a oferta de referenciais teóricos básicos que contribuam para a atuação do indivíduo de forma criativa em situações diversas; Articular o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas sociais; Estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais, para a definição de seus próprios caminhos e ressignificações de suas práticas.

De acordo com os dados obtidos na Instituição, em relação ao perfil do profissional o Curso está voltado para a formação do profissional que seja capaz de estabelecer atitude questionadora, crítica e equilibrada no exercício da cidadania. Educando pela pesquisa, cultivando o conhecimento, como fonte central de mudanças, principalmente de humanização, sem perder de vista a perspectiva ética, o curso propiciará a ressignificação de formas de atuação coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo de hoje, assumindo assim, seu compromisso histórico.

Portanto, o profissional egresso do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada deverá ser capaz de refletir sobre sua própria prática pedagógica, em vistas a uma educação de qualidade, como é o anseio de uma sociedade democrática.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme a Resolução nº 1/2006, extinguem as habilitações, de modo que os cursos de Pedagogia deverão formar o docente para uma múltipla atuação profissional.

A formação do licenciado em Pedagogia da instituição fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares que têm a docência como base. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação.
- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares.
- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O novo currículo do Curso de Pedagogia oferece formação de professores para o exercício de funções de magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de formação de professores do ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Licenciatura em Pedagogia também forma o professor para atuar na administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da educação básica (Art. 14 das Diretrizes).

De acordo com a proposta do curso, o licenciado em Pedagogia formado pela instituição está igualmente apto a atuar em ambientes educativos de instituições empresariais e de organismos públicos ou privados e em organizações do terceiro setor (ONGs e demais organizações da sociedade civil).

3 Entrevista semi-direcionada à coordenadora do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior.

Com base nesta entrevista semi-direcionada e escrita, cedida pela coordenadora do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior alvo da pesquisa, analisaremos mais detalhadamente aspectos relacionados à contribuição da formação do pedagogo frente aos

desafios do século XXI, sob um olhar institucional e curricular. A entrevista foi estruturada com cinco questões abertas e discursivas, e analisadas pela pesquisadora.

Para que se tenha breve conhecimento sobre o universo de pesquisa, foi perguntado para a entrevistada: Descreva um pouco da trajetória do curso de Pedagogia desta instituição, (quando iniciou?). Quais as ações acadêmicas mais importantes foram realizadas pelos discentes que por aqui passaram? Qual a avaliação do curso pelo MEC?

> O *curso de pedagogia desta instituição começou no ano de 2003 como Normal Superior, foi avaliado pelo MEC em 2005 obtendo uma nota três. Em novembro 2006 foi publicada a Portaria MEC que transformava o curso em Licenciatura em Pedagogia. Iniciou-se em 2007 a primeira turma de Pedagogia. No decorrer desses anos cada turma ingressante construiu sua história na instituição. Foram muitas e muitas ações de extrema importância para a evolução do curso. Cada turma ingressante assumiu de forma comprometida as disciplinas da matriz curricular realizando seminários, visitas de campo, trabalhos de pesquisas, produções cientificas, práticas pedagógicas, trabalhos sociais em parceria com a comunidade escolar tanto municipal quanto estadual. Realizaram trabalhos em escolas infantis, executaram projetos em hospital, creche e na APAE. Em 2013 o curso foi novamente avaliado pelo MEC obtendo uma nota quatro numa escala de um a cinco. Em 2014 os acadêmicos do curso fizeram a prova ENADE, também como avaliação do MEC e obtiveram nota três.*

Diante do relato da coordenadora do curso de Pedagogia, vimos que a Instituição possui um grande patamar, ótima notas pelo MEC. A coordenadora cita também o comprometimento dos discentes em assumir de forma comprometida as disciplinas da matriz curricular através de seminários, visitas de campo, trabalhos de pesquisas, entre outros. Isso se chama parceria, os discentes devem “abraçar” a Instituição, se unir a ela.

A formação do pedagogo é um leque muito debatido. Então foi questionado a entrevistada: com base em sua coordenação, que tipo de formação esta Instituição proporciona ao Pedagogo.

> *Acredito que em consonância com a missão da instituição o curso oportuniza uma formação de profissional que seja capaz de estabelecer atitude questionadora, crítica e equilibrada no exercício da cidadania. Educando pela pesquisa, cultivando o conhecimento como fonte central de mudanças, principalmente de humanização, sem perder de vista a perspectiva ética, o curso propicia a ressignificação de formas de atuação coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo de hoje, assumindo assim, seu compromisso histórico. Portanto, o profissional egresso está apto a refletir sobre sua própria prática pedagógica, em vistas a uma educação de qualidade, como é o anseio de uma sociedade democrática.*

> *Acredito que O Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) desta instituição cumpre também com seu objetivo geral que é formar profissionais preparados para responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea, atuando em uma complexa gama de atividades:*
> *•No âmbito escolar – em diversos níveis e modalidades de ensino, seja na docência e na gestão de sistemas educacionais, na administração escolar, na coordenação/supervisão pedagógica, no planejamento, no acompanhamento e na avaliação de projetos educacionais, na orientação educacional, bem como na pesquisa e no estabelecimento de políticas educacionais nos sistemas de ensino.*
> *•No âmbito das organizações não escolares – nas ambiências educativas das organizações empresarias, públicas e privadas e nas organizações não governamentais, através de programas de educação continuada, de desenvolvimento organizacional e no planejamento estratégico e operacional.*

A Instituição oferece aos discentes uma formação que além de relacionar os conhecimentos teórico-metodológicos, garanta condições, segurança e competência para exercer sua profissão no âmbito escolar com maior êxito. Nessa perspectiva fica nítido que a Instituição com seu corpo docente oportunizam uma formação que seja capaz de estabelecer atitude questionadora, critica e equilibrada no exercício da cidadania. , o curso propicia a ressignificação de formas de atuação coerentes com o papel atribuído à educação e ao conhecimento no mundo de hoje.

Diante das exigências do mundo contemporâneo, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia atendem à demanda do futuro profissional que o mercado exige?

> *Sem dúvida alguma as diretrizes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia são aplicadas integralmente nessa instituição. Elas são voltadas para a formação do pedagogo completo, ou seja, o profissional é preparado para a docência em todos os níveis de ensino, bem como outras atuações pedagógicas como: supervisão escolar, orientação educacional e gestão escolar. O Núcleo Docente Estruturante do curso NDE, revendo a matriz curricular do curso e detectando a necessidade de mais práticas acrescentou na matriz curricular para os ingressantes de dois mil e quinze o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE, do primeiro ao quarto período. É uma disciplina que coloca o acadêmico para executar projetos em escolas, os quais focam na prática pedagógica desde o primeiro período.*

As Diretrizes Curriculares do curso então são voltadas para a formação, preparação para a docência em todos os níveis de ensino, bem como outras atuações pedagógicas como; supervisão escolar, orientação educacional e gestão escolar. Trabalha também a importância da teoria-prática, onde há preocupação em colocar o acadêmico para executar projetos em escolas levando-o até a realidade de sua profissão, desde o início do curso.

Para que tenhamos uma educação de qualidade, teremos antes de ter uma formação de qualidade, diante disso é importante saber como a Instituição juntamente com o corpo docente vem trabalhando, ministrando tais conteúdos em prol de uma educação de qualidade.

> *Temos um quadro de docentes bem equilibrado, com 14,28% de professores doutores, 14,28% de professores doutorandos, 28,56% de professores mestres e 35,71% de professores especialistas. São docentes comprometidos com uma formação profissional integral. Eles estimulam a leitura, trabalham com a pesquisa, instigam os acadêmicos a desenvolverem suas habilidades e potencializarem suas ações práticas, embasados em teóricos renomados. Promovem a autoestima do estudante, tentam utilizar metodologias diversificadas e na medida do possível promovem práticas que auxiliem o acadêmico a reconhecer-se como protagonista de sua própria formação. A instituição incentiva o docente a trabalhar a criticidade, a cidadania, bem como a promover a humanização do estudante em processo de formação. Promove-se o humano humanizando a convivência em sociedade. Além disso, há uma grande preocupação com a formação ética do futuro profissional, que deve perceber-se como sujeito ético transformador do seu entorno, bem como de todas as instâncias sociais nas quais estiver inserido.*

Para uma educação de qualidade a Instituição juntamente com todo o corpo docente, procura estimular a leitura, trabalham com a pesquisa, instigam os acadêmicos a desenvolverem suas habilidades e potencializarem suas ações práticas, embasados em teóricos renomados, trabalha com o incentivo a criticidade, a cidadania. Ainda segundo a coordenadora do curso, a Instituição tem uma maior preocupação na formação ética do educando.

> Há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. [...] o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais cidadãos (LIBÂNEO, s.d., p. 1).

Esses quesitos são bases para a formação contemporânea, principalmente quando se tem um corpo docente como a Instituição, professores altamente qualificados, e preparados para formar cidadãos responsáveis, éticos e com visão também para o mercado de trabalho.

4. Análise dos dados coletados a partir do questionário direcionado aos professores do Curso de Pedagogia de 2016.

O questionário direcionado aos professores do Curso de Pedagogia foi elaborado contendo cinco questões abertas e argumentativas a respeito da formação do pedagogo na Instituição pesquisada e a contribuição dos conteúdos por eles tratados na formação dos discentes. Foram entregues oito questionários impressos em mãos, e a pedido de dois docentes foram enviados a eles o questionário por e-mail, totalizando assim dez questionários entregues, e apenas cinco recolhidos e respondidos.

Como identificação foram utilizados os códigos (professor (a) A, B, C, D e professor (a) E). No primeiro questionamento foi perguntado a eles: Você professor (a) que atua no Ensino Superior, segue a risca a ementa do Curso, ou, ao preparar seu plano de ensino deixa uma flexibilidade para atender necessidades que percebe no dia a dia em sala de aula?

> *Busco atender às necessidades da turma sem perder de vista a ementa que se encontra sob minha responsabilidade. Acredito que cumpri-la é também uma forma de respeitar o meu aluno, pois certamente ele irá necessitar desses conhecimentos ao longo de sua vida profissional, ou pelo menos em concursos. (Professora A).*
>
> *Procuro obedecer à ementa do curso, mas ao planejar e pesquisar o conteúdo sempre aparece novidade que inserimos e acaba ocasionando mudanças significativas. O plano de ensino não deve ser estático, deve oferecer flexibilidade para os professores fazerem intervenções. (Professora B).*
>
> *Como docente da desta instituição procuro, ao planejar o trabalho para o semestre, observar a ementa da disciplina, fundamentalmente no que se refere ao referencial básico, mas como todo bom planejamento exige, utilizo o princípio da flexibilidade para atender as necessidades diversificadas concernentes a cada período e também a cada turma especificamente. Um planejamento que visa a excelência educacional e o alcance dos objetivos precisa contemplar a base comum e também a parte diversificada. (Professora C).*
>
> *A ementa do curso é uma diretriz fundamental para ministrarmos nossas disciplinas, tanto no que se refere ao conteúdo a ser ministrado, quanto às referências básicas e complementares que subsidiarão teoricamente esse conteúdo. A Ementa é observada em todo o tempo, principalmente para fazermos o encaminhamento metodológico da disciplina e a forma como os conteúdos serão abordados ao longo do semestre letivo. (Professora D).*

Em linhas gerais, as falas dos professores chegam ao mesmo sentido quando afirmam que devem seguir a ementa do curso, porém são flexíveis quanto ao planejamento de seus

conteúdos. Isso mostra que procuram atender às necessidades de todos com métodos diversificados, até porque em uma sala o aprendizado é heterogêneo.

A respeito das dificuldades por eles encontradas foi indagado o seguinte questionamento: No seu ponto de vista, quais são as maiores dificuldades encontradas ao ministrar seus conteúdos?

> *Acredito que hoje uma grande dificuldade é querer ensinar para quem não quer aprender. Vivemos em uma sociedade do "fastfood" é tudo muito rápido e fácil. Sinto muito ver alunos comprando ou copiando os seus trabalhos. As pessoas estão perdendo a oportunidade de saborear o aprendizado. (professora A).*
>
> *É encontrar o melhor material, hoje temos variedades de livros, vídeos, artigos, mas escolher o melhor é um desafio. Quando você monta a aula e vê que os alunos tiveram interesse ai você vê que o objetivo foi atingido. (professora B).*
>
> *Alguns fatores são entraves para o trabalho docente. Um deles seria a questão de que alunos do nível superior são autônomos com relação à construção do seu conhecimento e muitas vezes não adquirem o material proposto. Esse aspecto é um grande bloqueador do trabalho do professor, uma vez que ele prepara a aula e ao chegar à sala os alunos não estão portando o material de estudo. Outro fator seria o próprio desinteresse de alguns acadêmicos, já que nesse nível da educação se torna muito difícil a obrigatoriedade pela aprendizagem. (professora C).*
>
> *De forma geral eu não tenho dificuldade nas disciplinas as quais eu ministro. Procuro seguir as ementas e organizar os conteúdos de forma a viabilizar a aquisição do conhecimento e alcançar os objetivos da disciplina. Apenas a Disciplina de TCC que alguns alunos encontram mais dificuldades em realizar as atividades de pesquisa e produção do trabalho de conclusão de curso. Produzir textos científicos não é uma tarefa muito fácil para quem esta na formação inicial. (professora D).*
>
> *Pouco tempo de carga horária, tendo em vista que sempre exijo leituras prévias. Outra dificuldade muitas vezes é o desinteresse de alguns acadêmicos (as) de realizar leituras dos textos solicitados. A falta de leitura é um dos maiores entraves para a compreensão do conteúdo. (professor E).*

Houve então nesta questão, opiniões diferentes dos docentes em que cada manifestou ter uma dificuldade. A professora A, cita a falta de interesse e compromisso por parte dos discentes, assim como a professora C cita como entraves também a falta de compromisso e descaso com os materiais didáticos propostos por ela. Já os demais professores também veem as dificuldades de outra forma, como por exemplo, a professora B, acredita que as dificuldades estão em encontrar materiais para trabalhar na sala de aula, pois hoje são diversos meios para se chegar a tal material, e conseguir alcançar os objetivos propostos. A professora

D não vê dificuldades, enquanto o professor, cita a carga horária como um entrave sendo que para ele a carga horária é pouca, fala também do desinteresse dos acadêmicos com as leituras propostas.

Outro questionamento feito aos docentes do curso foi para procurar entender se com base na experiência deles, os conteúdos tratados proporcionam aos acadêmicos conhecimentos necessários para uma boa atuação no campo de trabalho.

> *Quando internalizados verdadeiramente sim. Precisamos aprender que somos seres inacabados, portanto, aprendemos uma vida inteira, nunca vamos estar devidamente prontos. (professora A).*
>
> *Sim, pois temos uma carga horária de 80 horas na maioria das disciplinas e 40 são destinadas à prática, então você trabalha a teoria e o restante com atividades práticas. Nas minhas disciplinas procuro colocar para os acadêmicos atividades e situações que realmente funcionam em sala de aula. (professora B).*
>
> *Sim, os profissionais da nossa Instituição são professores com experiência em sala de aula das turmas da Educação Infantil e Séries Iniciais. Essa prática possibilita ao professor abordar de forma bastante real como os conteúdos que serão trabalhados com os alunos dessa etapa da educação. Quando se vivencia os aspectos educacionais é possível construir uma visão real de como esses conhecimentos devem ser disponibilizados no campo profissional. (professora C).*
>
> *Sim. Cada disciplina inserida na grade curricular do curso possui sua relevância na constituição do mesmo e na formação dos profissionais. As ementas contemplam os eixos norteadores e o professor, por meio da sua prática pedagógica proporciona condições de construção de saberes que lhe possibilitarão atuar com eficiência no mercado de trabalho, contribuindo também na sua formação pessoal e profissional. (professora D).*
>
> *Com certeza! Ninguém fala daquilo que não conhece! A teoria tratada na disciplina é uma luz que abre passagem para a compreensão. Trabalhos realizados sem reflexões teóricas acabam retratando uma educação mecanicista que por sua vez não oferece condições de uma aula com qualidade. (professor E).*

Como foi visto todos os pesquisados acreditam que os conteúdos tratados proporcionam aos acadêmicos conhecimentos necessários para uma boa atuação no campo de trabalho. Na fala da professora A ela reflete que não somos seres inacabados, ou seja, os conteúdos proporcionam sim boa atuação no campo de trabalho, porém nós nunca estamos prontos, o conhecimento é infinito. A professora B, também acredita que sim, e que a carga é distribuída entre teoria e prática, segundo ela em sua disciplina a prática é elaborada de forma que sirva para os discentes trabalharem em sala de aula. Os demais professores afirmam que a

Instituição trabalha com excelentes profissionais, experientes em sala de aula, e que cada disciplina inserida na grade curricular serve de apoio para os acadêmicos em sua profissão. Duarte nos diz que:

> Antes de formar o profissional, a universidade tem o dever de formar a pessoa, levando em conta a sua singularidade, seus sonhos, seus projetos, seus desejos e, é claro, deve instigar em cada pessoa o gosto pelo pensar, o gosto pelo inconformismo e, portanto, a busca da transformação de tudo que gera desumanidade, alienação e coisificação do humano (DUARTE, 2012, p. 6).

Ou seja, a primeira formação deverá ser a identidade de seus educandos, sua personalidade, terá que vir de dentro para fora, a ética, o amor, o desejo de buscar a cada dia mais.

Muito se tem falado em Identidade profissional, por isso foi indagado aos docentes como eles trabalham no meio acadêmico essa importância da identidade profissional e reflexão crítica acerca do trabalho docente em meio às transformações sociais ocorridas na educação.

> *Sempre tenho falado dessa "Identidade Liquida", ou seja, que está em constante transformação. É necessário que o professor do século XXI tenha consciência que ser professor hoje não é mais fácil e nem difícil do que no passado, apenas diferente. Hoje aprendemos o tempo todo, precisamos nos atualizar sempre. (professora A).*
>
> *De forma consciente e prática deixando bem claro que o magistério é uma vocação e que o novo profissional do século XXI tem inúmeros desafios e um deles é a qualificação contínua, estudar e pesquisar devem ser atitudes diárias na vida profissional em qualquer área que esteja atuando. (professora B).*
>
> *Procuro sempre abordar essa questão com meus alunos acadêmicos. Discutir a importância de se ter uma identidade profissional baseada nos princípios da excelência. Se queremos uma educação de qualidade, precisamos ser educadores de qualidade. Penso que o professor deve imprimir sua marca, construir sua personalidade profissional baseada na ética, compromisso, respeito e amor pela profissão. O professor é um formador de opinião, um exemplo a ser seguido por seus alunos. A transformação social começa dentro de cada um, e ao educador cabe estabelecer vínculos de compromisso com o futuro de seus educandos. (professora C).*
>
> *A identidade é uma construção constante e se relaciona àquilo que nós fomos que somos, mas também ao que queremos ser. Ela é construída o tempo todo no presente, por meio das nossas ações, reflexões, sendo também relacional. Ou seja, eu em relação ao outro. Por isso, ao longo das*

> *disciplinas as quais ministro, procuro viabilizar reflexões sobre a importância de sermos profissionais capacitados para atender a demanda do mercado, mas também ser ético, procurar fazer do conhecimento seu instrumento de trabalho e seu maior capital, ensinar por meio da pesquisa e ser um aprendiz constante, sendo estes itens, parte da identidade profissional que é construída e reconstruída a cada novo dia. Mas a identidade profissional perpassa também por questões identitárias pessoais, por isso, precisamos pensar: quem somos? Quem queremos ser? Em que posso melhorar a cada novo dia? (professora D).*
>
> *A identidade profissional está ligada ao amor em sua realização! Para se gostar de algo é preciso que haja satisfação naquilo que se faz. A falta de preparo é o abismo que leva o docente a não gostar daquilo que faz. Se observarmos os casos de satisfação profissional, perceberemos que ele está diretamente ligado ao esforço da busca incessante do professor em melhorar sua atividade. Desta maneira, é possível percebermos que ao sairmos da inércia e mergulharmos em horizontes desconhecidos por nós, passamos a oferecer mais qualidade no serviço que por sua vez desperta no outro, vontade em melhorar, abrindo novos espaços de mudanças sociais, culturais e econômicas. (professor E).*

A reflexão acerca desse questionamento foi bastante explícita pelos docentes, visto que cada um descreveu sob sua perspectiva o que acredita de mais importante. Em comparação ao pensamento dos cincos docentes fica claro quanto à preocupação nessa formação da Identidade profissional. As professoras A e B abordaram a importância para o professor do século XXI, a necessidade de estarem sempre se atualizando, procurar qualificação contínua, e pesquisar sempre. Os professores C, D e também o E, aposta em uma Identidade profissional baseada nos princípios da excelência no amor, na ética, compromisso, respeito, o preparo para enfrentar aquilo que goste. Cunha, nos leva a uma breve reflexão.

> Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (CUNHA, 2006, p. 259).

Um assunto muito debatido no meio educacional é a falta de interesse por parte dos discentes. Muitos relatam não se dedicar tanto por falta de tempo, por ser pai, mãe, pelos afazeres de casa, pelo acúmulo entre trabalho e estudo. Diante desse assunto, foi questionado aos docentes se eles ao ministrar suas aulas percebem algum desinteresse por parte dos discentes, se na visão deles os discentes vão além do oferecido na sala de aula.

Sempre tem alunos desinteressados, mas por outro lado também temos alunos muito interessados que vão muito além e estão empenhados na construção de seu conhecimento. (professora A).

Percebo que 50% dos acadêmicos demonstram falta de interesse com o curso, boa parte deles ingressa sem saber se é realmente o que desejam cursar, mas aqueles que ingressam e que começam atuar na área, seja como estagiários ou monitores aproveitam e vão além do que é proposto em sala de aula. (professora B).

Vejo um grande número de discentes bastantes desinteressados pelos conteúdos propostos. Percebo que muitos querem conquistar um diploma sem se importarem com o conhecimento. Claro que não são todos, mas uma grande parte se comporta como se o conhecimento não fosse o seu objetivo principal. Alguns querem ter notas para a aprovação e se esquecem que mais importante que notas numéricas são os conhecimentos construídos que serão duradouros e fonte de preparação para o bom desempenho profissional. O conhecimento não pode ser medido com notas, esse é um paradigma que gostaria muito de ver rompido do universo dos acadêmicos. Quanto à segunda pergunta, existem sim, alguns discentes que superam nossas expectativas e buscam muito além do que foi sugerido. Mas ainda é um percentual bastante tímido, oxalá que esse percentual cresça transformando a sala de aula da graduação em um espaço de busca madura e consciente para a preparação do exercício docente. (professora C).

Um dos grandes desafios da educação é a questão do desinteresse, ou a falta de interesse pelas questões relacionadas aos estudos. Da mesma forma que na Educação Básica, no ensino Superior há aqueles que querem e os que não querem aproveitar as oportunidades de aprendizagem. Em todas as turmas há aqueles que se dedicam e esforçam para fazer o melhor que podem, todavia, há aqueles que fazem somente o mínimo que lhes é exigido. Isto é próprio do ser humano e está ligada à questão dos diferentes interesses das pessoas, perpassando também pelo sonho e encantamento. Alguns alunos não se encantam pelo cotidiano na sala de aula e como consequência, demonstram isto no envolvimento com a disciplina, com os conteúdos ministrados e influencia na própria formação e identidade desse acadêmico. Mas, há aqueles que se encantam e fazem do sonho seu estimulo para o aprendizado e para ser melhor a cada dia, aproveitando todas as oportunidades para crescer. Depende muito da vontade de conhecer e experimentar de cada um, o que os motiva e os inspira e consequentemente, os capacita, ou não, para atender as exigências do mercado de trabalho e na sua proporia identidade. (professora D).

Há desinteresse em muitas situações e elas estão ligadas muitas vezes a falta de experiência vivenciada no chão da sala de aula. O desinteresse é a chave da ignorância! Porém, de uma maneira ou de outra, o que se pode perceber é que uma parcela dos acadêmicos (as) chega despreparada para trilhar o caminho universitário. Também é possível afirmar que a pedagogia é o curso que os alunos mais reclamam de atividades propostas, quando deveria ser o contrário uma vez que estão sendo preparados para serem educadores. Poucos são os alunos que procuram ir além do que lhe é oferecido pelo professor, mas há exceções. (professor E)

Todos os docentes lamentam a falta de interesse de muitos acadêmicos, preocupando-se mais com diploma, notas, e se esquecem de que o maior objetivo é o conhecimento. Esse desinteresse dos acadêmicos tem como consequência o mau profissional que será quando for atuar. O despreparo da sala de aula talvez esteja atribuído a esse desinteresse. É claro que não são todos os discentes, segundo os docentes pesquisados, muitos são empenhados e muitos vão além do esperado. Ainda sobre essa reflexão o professor (E), afirma que a Pedagogia é o curso em que os alunos mais reclamam de atividades propostas.

Considerações Finais

O intuito do trabalho foi avaliar a formação do Pedagogo, baseada em um estudo exploratório do curso de Pedagogia de quatro períodos deste mesmo ano, juntamente com os docentes do curso, em que a ênfase foi voltada para inquietude de saber de que forma os conteúdos trabalhados nesta Instituição contribuem para a formação do pedagogo na sala de aula, outra questão também de suma importância, foi avaliar como a instituição vêm trabalhando com as mudanças educacionais, os desafios do século XXI.

A análise da pesquisa realizada na Instituição de Ensino superior trouxe grandes elementos reflexivos para o presente trabalho. A Instituição trabalha com as atuações que vem ocorrendo em torno do século XXI, inovando as disciplinas para que estejam voltadas para a docência, e que contemplem conhecimentos pedagógicos fundamentais à sua formação para assim conhecer a realidade em que se insere, e a partir daí interagir com o meio e responder às exigências atuais do contexto social. A instituição vem na medida das exigências atenderem às necessidades de formação profissional que exerce não só a docência, mas também outras áreas educacionais. E para isso leituras e reflexões sistematizadas têm o intuito de contribuir para uma maior fundamentação à sua formação. Nesta visão, podemos dizer que o curso propicia conhecimentos básicos que possibilitam aos egressos ir além e desempenhar sua função relevante no desenvolvimento de sua docência.

Em análise às informações sobre o curso, disponíveis no site da instituição, como currículo, objetivo do curso de Pedagogia, a missão da mesma, fica claro que o curso oportuniza uma formação de profissional que seja capaz de estabelecer atitude questionadora, crítica e equilibrada no exercício da cidadania. A formação está voltada para a pesquisa, para a autonomia, uma formação tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade, a realidade do indivíduo. Portanto, pode-se afirmar que a instituição se encontra em

consonância com as orientações apresentadas na Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso, formando Pedagogos com base na docência.

Sem embargo, os questionários com os docentes do curso de Pedagogia confirmam a hipótese inicial de que a instituição trabalha com as atuações que vêm ocorrendo em torno do século XXI, inovando as disciplinas para que sejam voltadas para a docência, e que também atendem às necessidades de formação profissional que exerce não só a docência, mas também outras áreas educacionais. A análise do corpo docente deixa claro que os conteúdos trabalhados contribuem de forma significante na formação do pedagogo, através de aulas práticas exigidas pela Lei de Diretrizes (LDB), visto que os docentes proporcionam aos discentes a oportunidade de vivenciar em sala de aula algo que farão quando forem atuar.

Além disso, a maioria dos pesquisados afirmam que seus planos de aula são flexíveis, para que assim possam avaliar a necessidade de cada um, e se adequar os conteúdos. Apesar de que questionam a falta de interesse por parte de alguns acadêmicos do curso, afirmando que alguns acadêmicos se preocupam apenas com notas e diploma, não possuem os materiais necessários para a execução da disciplina, e ainda se mostram resistentes quanto a leituras propostas pelos professores. Diante disso fica evidente que, se os discentes não agarrarem as oportunidades que lhes são oferecidas, não “sugar” todo o conhecimento que lhe é proposto sua formação será um fracasso, e como consequência se tornará um profissional malsucedido e desmotivado.

Enfim, a Pedagogia possui um leque muito extenso de campo que poderá ser atuado pelo pedagogo, porém o mercado de trabalho hoje está cada vez mais exigente quanto aos profissionais da área da educação, por isso essa formação merece uma atenção maior, por parte dos discentes e docentes do curso. Apresenta-se, assim, um olhar à Pedagogia que se desafia e, talvez, uma provocação a outros olhares. Contudo, afirmo mais uma vez que a intenção foi a de entender como a formação do pedagogo é vista pelos os experientes e qualificados docentes, e como os discentes reagem a essa formação. Diante de tudo que me apropriei até o momento, acredito que o caminho para a formação do Pedagogo só será relevante se for trilhado com esperança de uma educação para a vida e principalmente com a aceitação de que se formará para também formar novos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva E Nova Racionalidade**, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3.ed. São Paulo, 2006.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DELORS, Jaques. **A educação para o século XXI questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a Formação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa.** 2007. V.37, p.63-97.

FREITAS, Marília de Campos Tozoni-Reis. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. Curitiba IESDE Brasil S.A. 2009. 136p.

GARRIDO, Selma Pimenta e AMÉLIA, Maria Santoro Franco**. Pesquisa Em Educação**, São Paulo: Edições LOYOLA, 2008.

Giseli Barreto da Cruz, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Armando de Castro de Cerqueira Arosa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Submetido em junho de 2014, **A** formação do pedagogo docente no curso de pedagogia**. Revista Educação e Cultura Contemporânea.** V. 11, n°26. Acesso em 12/09/2016.

GHIRALDELLE, Junior, Paulo. **História da educação brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortex, 2009.

GOMES, Maisa Brandão Kullok. **As exigências da Formação do Professor na atualidade**. Maceió-AL, 2000.

HOLZMANN, Mariná, **Construindo a Competência processo de formação de professores,** São Paulo: Editora Olho d' Água, fevereiro/2000.

JESUS, Aidil da Silveira Barros, APARECIDA, Neide de Souza Lehfeld. **Fundamentos de Metodologia Cientifica**. 2.ed.. São Paulo. Pearson Makron Books, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MARIA, Hilda Martins Bandeira. **Formação de professores e prática reflexiva**. Acesso em 07/05/2016.

PERRENOUD, Philippe**. Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: 2001.

SONIA, Gonçalves, UNIMINAS e Alaíde Rita Donatoni, UNIUBE, **DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA A HISTORIA DA EDUCAÇÃO: FATOS E MARCOS EM BUSCA DE**

(RES) SIGNIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA, Disponível em: http://revistas.uniube.br/index. php/anais/article/viewFile/324/315 Acesso em 12/09/2016.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

DESPERTANDO O IMAGINÁRIO E A CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADE NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria de Lourdes de A. Ferreira*
Sônia Maria de Queiroz Silva**

Resumo: O objetivo principal da pesquisa é apresentar o projeto realizado com alunos com dificuldade na leitura e produção textual do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, no segundo semestre de 2016, com o objetivo de incentivar através de metodologia diferenciada o gosto pela leitura e melhoria na progressão textual e, consequentemente, na linguagem escrita e oral. Através da pesquisa bibliográfica e de entrevista oral constatou-se que o uso de metodologia diferenciada incentiva o interesse pela leitura, exercita a fantasia, a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Palavras chave: Literatura Infantil. Metodologia. Formação do Leitor/escritor. Projeto.

Abstract: The main objective of the research is to present the project carried out with students with difficulty in reading and textual production of the 4th year of Elementary School in a public school in the second semester of 2016, with the aim of encouraging through a differentiated methodology the taste for reading and Improvement in textual progression and, consequently, in written and oral language. Through bibliographic research and oral interview it was found that the use of differentiated methodology encourages interest in reading, exercises fantasy, imagination, emotions and feelings in a pleasurable and meaningful way.

Keywords: Children's literature**.** Methodology. Reader formation. Project

* Mestra em Educação pela Universidad Evangélica Del Paraguay, revalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – FAFIDIA; Especialista em Letras pela Fundação Superior de Passos/ Faculdade de Filosofia de Passos; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP; Especialista em Metodologia do Ensino e Tecnologia par Educação a Distância pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP; Professora e Ouvidora da Faculdade Cidade de João Pinheiro e professora orientadora da Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP, Professora de Redação do Colégio Cenecista de João Pinheiro, efetiva na Rede Estadual de Minas Gerais - E-mail: mlourdesfcjp@hotmail.com – lurdinhaaguiar1@gmail.com

** Graduada em Pedagogia pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP. E-mail: soninhaqueiroz25@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Com os atrativos tecnológicos tornando-se instrumentos cada vez mais lúdicos a criança deixa o mundo da leitura dos livros para o acesso fácil a jogos e comunicação em redes sociais, os quais prendem a um mundo "mágico", que se não houver interferências, dificultam no momento da escrita e da interpretação, além de interferir na busca das narrativas cujas histórias contribuem para a formação intelectual, afetiva e moral do indivíduo.

Diante disso, surgiram os questionamentos: Os professores/ escola diversificam a metodologia para incentivar a leitura de livros literários?; A metodologia do professor pode estimular a criança a ter gosto pelos livros literários?; Os livros literários, se apresentados de forma atrativa, contribuem para o hábito da leitura e, consequentemente, para uma escrita coerente?

Na busca de reverter um pouco a não preferência pelos livros literários, desenvolver o gosto pela leitura e aprimoramento da produção textual foi desenvolvido o projeto denominado: ***"Despertando o imaginário e a criatividade através da Literatura Infantil"*** com alunos com dificuldade na leitura e produção textual do 4º ano do Ensino Fundamental, no segundo semestre de 2016, em uma escola localizada na cidade de João Pinheiro-MG, tendo como base principal a Literatura Infantil.

A escolha do campo de pesquisa deu-se por perceber durante o período de estágio que o desinteresse pela leitura trazia como consequência a dificuldade tanto na escrita quanto na interpretação e produção textual. Assim sendo o projeto propôs proporcionar aos alunos possibilidades de conhecimento, produção textual, interação, criatividade e o gosto pela leitura, visto que, nesse aspecto, percebe-se que a literatura tem papel relevante.

O objetivo central desta pesquisa foi contribuir para a construção de novas estratégias na formação de leitores utilizando uma metodologia dinâmica para que os alunos fossem estimulados a lerem e produzirem textos coesos e coerentes.

Para o desenvolvimento do projeto, buscamos incialmente a pesquisa bibliográfica que segundo (MARCONI E LAKATOS, 2007, p. 71) "[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, entre outros". O desenvolvimento dos assuntos desta pesquisa apoiou-se na análise e reflexões teóricas de Costa (2007), Alves (2011), Abromavich (1997) entre outros autores, pautando assim na pesquisa qualitativa, pois está alicerçada em teorias e em análise de entrevista oral.

Tivemos como objetivos específicos, compreender a função da literatura para a formação de leitores; analisar a metodologia utilizada pela professora e escola para proporcionar o gosto pela leitura e formar leitores capazes de ler, interpretar e escrever, além de apresentar o papel do professor/escola enquanto mediadores e incentivadores.

Para o desenvolvimento metodológico buscamos em Tonzoni-Reis (2009, p.31) que afirma que: "[...] a metodologia da pesquisa-ação articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Por um lado investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade". É preciso buscar conhecimento através da investigação a ser estudada dentro da realidade para tomar conhecimento dos fatos e assim promover um processo educativo que seja capaz de formar indivíduos com competências e habilidades.

2. A literatura no mundo infantil

A literatura inicia a criança na palavra, no ritmo e na memória, desenvolvendo a competência literária, cuja formação se produz através do hábito leitor. "Possibilita, também, a participação ativa do sujeito como leitor fazendo dele um ser crítico, reflexivo, capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de o auxiliar na construção dos símbolos e na convalidação dos sistemas de crenças e valores" Burlamaqui; Martins, Araújo (2011, p.81) pois é necessário que o indivíduo saiba posicionar-se diante da realidade em que está inserido desde o início sua formação educacional.

Literatura é um campo de possibilidades, quanto mais literatura for oferecida às crianças, mais elas serão capazes de entender e interpretar o texto, de conviver com a realidade e modificá-la de acordo com sua necessidade.

Quando oferecemos obras de literatura aos jovens leitores, permitimos "[...] o convívio humano, dando destaque às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias" (COELHO 2000, p.157). O aluno, ao ler livros literários, encontra-se ficticiamente com personagens que têm aflições, sentimentos, desafios e relações corriqueiras e ao deparar-se com eles, elabora melhor os conflitos, os anseios, as alegrias presentes em seu cotidiano.

De modo geral, as histórias constituem um significado especial ao universo infantil, pois, de acordo com Alves (2011, p.102), "[...] através de sua narrativa, fornecem elementos favoráveis para que os pequenos se organizem internamente". A sua própria estrutura –

começo, meio e fim – sugere ao leitor caminhos para compreender seus sentimentos e resolver seus conflitos.

É importante que ao narrar uma história, dê-se ênfase aos acontecimentos de forma que a criança se sinta atraída a ponto de exteriorizar seus sentimentos, para que passem a se interessar profundamente pela história, interagindo-se e compreendendo o início, o meio e o fim dos fatos narrados.

Através da apreciação de uma história, da literatura, segundo Alves (2011, p.103), "[...] a criança em processo de identificação de sentimentos, esperanças e ansiedades, sente-se compreendida e amada. É por isso que, muitas vezes, ao ouvir ou ler determinada história, os pequenos permanecem quietos. Esse comportamento geralmente decorre da relação entre os conteúdos presentes na história e seus próprios conteúdos psíquicos.

[...] as narrativas presentes nos livros de Literatura Infantil contam uma experiência de vida e essa "fantasia do real" permite uma identificação entre o narrador e o leitor/ouvinte, constituindo-se repletos significados (ALVES, 2011). O leitor/ouvinte é capaz de apossar-se dela de modo a torná-la sua própria história, e dessa forma superar seus conflitos, angústias e medos, ou seja, a criança, ao ouvir um conto, é capaz de transportar-se para ele e viver sua própria história em função do que lhe foi narrado, adquirindo tranquilidade para compreender seus sentimentos, seu lugar, e para resolver seus problemas.

Dentro dessa perspectiva, o ensino de literatura na escola passa a ser de extrema importância e torna-se praticamente consagrado. Para (BURLAMAQUI; MARTINS; ARAÚJO, 2011), na atualidade, a literatura infantil assume uma função estética em busca da formação de leitor. O livro, nesse contexto, só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa.

No entanto, é primordial que se faça presente também como função pedagógica, como diz Aguiar & Bordini (1993, p.14):

> a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada [...]

Para sistematizarmos o que aprendemos na escrita, devemos ler, quanto mais lermos melhores escritores seremos, assim também é com as crianças, e esse ato não deve ficar

restrito à leitura das tipologias textuais: informativo, argumentativo e injuntivo, a literatura também possibilita conhecimento linguístico e semântico. O que não deve ser feito, é tomá-la como único pretexto para o aprendizado da escrita. A criança deve ter o prazer de recontar, desenhar, "teatrar", entre diversas outras atividades lúdicas que o incentive a ler mais.

3. Literatura infantil: da teoria à prática

O projeto, apresentado a seguir, realizado na escola, é um exemplo de que os professores podem diversificar e atrair seus alunos para a leitura, e consequentemente, mesmo sem pretensão pedagógica, melhorará a escrita do aluno, ampliará seu vocabulário, além de contribuir para a expressão oral/argumentativa.

3.1 Projeto: despertando o imaginário e a criatividade através da Literatura Infantil

O presente projeto foi desenvolvido em uma escola pública, em João Pinheiro MG, no mês de agosto de 2016 com sete (7) alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentaram dificuldade na leitura e produção textual, com o intuito de contribuir com o professor e propiciar aos alunos adquirirem habilidades e competências para escreverem e interpretarem o que leem, pois concordamos com os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, da Língua Portuguesa (1997, p. 50) os projetos:

> Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.)

Trabalhar a literatura infantil por meio de projeto, como sugere os PCNs de Língua Portuguesa, encontramos possibilidade de diversificadas práticas para se atingir o objetivo inicial, e não foi diferente nosso pensamento ao percebermos a necessidade de contribuir com o professor/ escola e, principalmente, com os alunos.

Dessa forma, trabalhando com o projeto, cujo objetivo principal foi despertar nos educandos o gosto pela leitura, e objetivos específicos: promover a interação e a integração e ainda estimular a imaginação e a criatividade, desenvolver práticas de leitura e escrita, observar a sequência lógica da história, incentivar a produção espontânea, estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, reproduzir textos individual e coletivamente.

No primeiro dia os alunos assistiram ao vídeo ***"Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lesmore"*** em seguida foram trabalhadas questões orais sobre a magia das histórias e o que os livros proporcionam na nossa vida. Posteriormente foi apresentado uma minibiblioteca, onde havia vários livros de literatura infantil.

Durante a motivação, foi explicado que muitos filmes e novelas foram criados a partir de um livro. Foi proposto que escolhessem um livro para ler em casa durante o decorrer da semana e respondessem a uma ficha literária que se encontrava dentro do livro.

Abromovich (1997, pg. 17) nos diz que: "]...] é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]". É possível desenvolver uma metodologia diferenciada usando a criatividade para despertar nos alunos o gosto pela leitura. O interesse com que os alunos escolheram os livros, demonstra que não são necessários grandes investimentos para despertar neles o gosto pela leitura.

No segundo dia, as crianças assistiram a slides da história, ***"Onde estão os meus óculos?",*** de Rosário Alçada Araújo. Essa história versa sobre uma tartaruga que perde os seus óculos, mas tudo não passou de uma armação dos seus amigos para no final lhe fazer uma surpresa, e então ela pensou: como era bom ter amigos!

Lembremo-nos do que diz Abromavich (1997, p.23): "O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)". Afinal tudo pode nascer dum texto. O texto lhes foi apresentado com a leitura em voz alta, discutimos sobre que tipo de texto se tratava, e em seguida cada aluno ganhou o livro em formato de tartaruga para que fizessem o reconto da história.

Nessa atividade, foi lhes dado permissão para a troca dos personagens, mantendo apenas a tartaruga como personagem principal, dessa forma possibilitando a cada um usar a imaginação e a criatividade para a elaboração da história. Assim, foi possível trabalhar a gramática, a ortografia, a produção de texto, a leitura, bem como a sequência lógica da história.

De acordo com Costa (2007, p.28), "[...] a finalidade da literatura é construir no entendimento das crianças a noção de que ler é buscar confirmações do já percebido, é reafirmar, é reproduzir sem participar [...]. Portanto, a literatura possibilita um campo vasto e

plena liberdade para o leitor recriar do seu modo, usando a sua imaginação e criatividade para construir e ter prazer naquilo que faz.

No dia seguinte, foi apresentada a história desenhada com o título: **"Pedro",** essa história serviu como estímulo para a criatividade e a imaginação. Por ser bem divertida proporcionou um momento de muita descontração, pois a literatura infantil, de acordo com Costa (2007), '[...] como arte, deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginários presentes no mundo representado pela obra". Nesse dia, os alunos leram dando sequência à leitura por fila, esse método fez com que eles ficassem atentos à leitura dos colegas para dar continuidade até o final da história.

Para Costa (2007, p.33):

> Em razão dessas ideias, trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre a existência de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com outros leitores no processo de interpretação, quando convivem diferentes resultados e compreensões do mesmo texto, apresentados em leituras compartilhadas.

A literatura tem diferentes funções na sala de aula, como informar, educar, entreter, persuadir ou expressar uma opinião ou ideia, o que proporciona ao aluno o prazer sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano.

No quarto dia, foi o término do reconto do livro e a escrita de uma mensagem para o seu melhor amigo (a). Observamos a estrutura do texto, a ordem dos fatos, a acentuação e a ortografia.

No quinto e último dia da realização da primeira parte do projeto, os alunos fizeram a apresentação dos livros confeccionados por eles, lendo o reconto e a mensagem que fizeram para o melhor amigo (a).

A avaliação foi feita em todos os momentos do projeto, desde a participação, a interação, a concentração, a curiosidade, porém, o mais importante foi perceber que a metodologia utilizada despertou grande interesse e motivação para a realização de todas as atividades, contribuindo assim para a formação de leitores críticos.

Contudo, esse projeto não se encerra com apenas um gênero textual. As propostas nele inseridas são variadas e demanda longo prazo, ou melhor são para o decorrer de um ano de escolaridade.

O que foi proposto demonstra que, se trabalhada sem pensar nas variedades de textos que podem ser escritos, caso não haja comodismo, por parte do professor, a literatura será uma aliada para uma produção textual criativa, coerente, dentro dos padrões linguísticos e semânticos.

Para trabalhar uma metodologia diferenciada o professor deve utilizar diferentes recursos para que os alunos tomem gosto pela leitura.

3.2 Apresentação e análise das entrevistas orais

Depois de desenvolvido o projeto, entrevistamos a professora, a supervisora, a diretora e sete (7) alunos com dificuldade na leitura e produção textual, de um universo de 38 alunos frequentes no 4º Ano, sobre as atividades realizadas na escola abordando a Literatura Infanto-Juvenil e o que acharam das atividades realizadas no projeto, pois ainda segundo MARCONI E LAKATOS (2006) a entrevista tem por finalidade colher dados ou ajudar na análise ou tratamento de um problema social. Dentro dessa perspectiva, foi feita análise dos dados coletados.

Para a diretora, supervisora e para a professora fizemos as seguintes perguntas:

Quais são as metodologias usadas na escola e em sala de aula?

> "*Mala viajante, fichas literárias, hora do conto em que a criança escolhe um livro e faz o reconto da história" (Professora)*
>
> "*varal literário foi um dos projetos desenvolvido em sala de aula, o qual os alunos gostaram muito". (Professora)*
>
> *"Campeonato de leitura com entrega de medalhas para que ler mais livros" (Diretora)*

Qual a avaliação a Sra. faz do projeto "D*espertando o imaginário e a criatividade através da Literatura Infantil"* realizado com os alunos?

> *Foi muito bom esse projeto para a turma, incentivou bastante, foi diferente, atrativo, ajudou na escrita e leitura, despertou o interesse dos alunos. Isso deveria acontecer mais vezes, executar um projeto é uma forma de interagir*

> *e conhecer as habilidades dos alunos e como está sendo o desenvolvimento de cada um. (Professora).*
>
> *Foi excelente, principalmente por melhorar a leitura e interpretação, gosto pela leitura, diversão e lazer. (Supervisora).*
>
> *Gostei imensamente, gostaria muito que continuassem a desenvolvê-lo com nossos alunos. Eles gostaram muito, pois foi uma proposta diferente da que eles estão acostumados a realizar. Percebi que os alunos ficavam ansiosos esperando o dia da realização das atividades e curiosos para saber o que seria trabalhado com eles. Espero que venham realizar a segunda parte, mas não só com o 4º Ano e sim desenvolvido em outras turmas, pois além do incentivo à leitura e a escrita, foi uma forma de sair da rotina, os alunos demonstraram interesse em todos os momentos do projeto, eles leram bastante, criaram, fizeram arte e produziram o reconto, muitos deles mudaram os personagens e fizeram um final diferente para a história. (Diretora)*

Tanto a diretora, quanto a supervisora e a professora citam as propostas de trabalho com a literatura, o que é confirmado pelos alunos. Percebemos que há preocupação em manter os alunos em contato com os livros, porém somente a equipe escolar, com tantos conteúdos a serem ensinados, não consegue atender as necessidades dos alunos.

De acordo com o RCNEI, (1998, p. 117)

> Os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feitas pelos adultos como contos, poemas, parlendas, trava-língua etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos ou sem a ajuda do professor.

Cabe ao professor diversificar suas aulas para promoção da leitura, apresentar diversos gêneros literários para apreciação do aluno, seja eles contos, fábulas, crônicas, novelas entre outros. Além da diversificação dos gêneros, o professor deve se preocupar também com as atividades a eles relacionadas que sejam interessantes, criativas e prazerosas.

Contudo, projetos para o desenvolvimento da leitura não são para serem realizados em curto espaço de tempo, o que, muitas vezes, impossibilita o desenvolvimento de atividades variadas e acaba por tornar repetitiva as ações, por maior boa vontade que se possa ter, e isso é comprovado com o pedido de retorno para a continuação do projeto nos outros Anos de escolaridade.

Já com os alunos, fizemos entrevista oral devido à dificuldade na escrita: Você lê livros de historinhas todos os dias?

É... é ... quando eu vou na biblioteca, eu sempre escolho os gibis, mais eu gosto também de história de aventura e fábula. (Aluno 1)

Aaah.... nem sempre, às vezes fico com priguiça de lê, mais adoro quando a professora faz a leitura, ela conta umas histórias de um jeito divertido. (Aluno 2)

Eu gosto de ler todos os dias, principalmente revistas em quadrinhos, só não gosto muito de preencher a ficha literária. (Aluno 3)

A minha mãe, sabe?, ela sempre lê um livro pra mim e meu irmão a noite, é muito bom ouvir as história que ela conta, lá em casa sempre chega aqueles livrinhos de história do Banco Itaú eu gosto muito de ler as histórias deles. (Aluno 4)

Nem, não todos os dia não, só quando chega a minha vez de levar a mala viajante. (Aluno 5)

Gosto de ler, mais prefiro mesmo é desenhar, principalmente super-heróis, aqui na sala eu sou o desenhista da turma, eles me chama de artista. (Aluno 6)

Não leio todos os dias não, mais aqui na escola toda semana tem o dia da leitura, aí a professora leva a gente pra lê no espaço literário, eu gosto de lê junto com os meus colegas, é divertido a gente até já apresentou um tiatro, eu fui o personagem principal. (aluno 7)

2-Aqui na escola tem o concurso de leitores, você participa? Por quê?

Sim, quanto mais livros eu leio, mas chance eu tenho de ganhar o concurso. As histórias é bem legal, aqui na escola tem o concurso de leitura, por isso eu tenho que ler muito, eu sempre vou na biblioteca escolher um livro e levo pra lê na minha casa. (aluno 1)

Não gosto muito desse concurso porque tenho que ler muito e me dá muito sono, mais quando o livro é bom é legal. (aluno 2)

É muito bom participar do concurso quase ganhei o prêmio, no próximo vou ler mais, quem sabe vou ficar em primeiro lugar. (aluno 3)

Gostaria que a escola fizesse um concurso de desenho, ai eu seria o vencedor, não consigo lê muitos livros acho cansativo, prefiro mesmo é desenhar super-heróis. (aluno 4)

Gosto muito de fadas elas sempre fazem mágicas, por isso sempre que tem o concurso eu prefiro os livros de contos de fadas. (aluno 5)

Sim, eu pego todos os gibis da biblioteca pra ler. (aluno 6)

Já participei mas não dei conta de lê muitos livros, só dois. (aluno 7)

3-Quais dos trabalhos realizados com livros de historinha você mais gostou de fazer?

Gosto muito de fazer o reconto, desenhar e colori, também gosto quando a professora pede pra gente fazer tiatro. (aluno 1)

Acho muito bom fazer tiatro pois a gente tem que usar a roupa do personagem da história. (aluno 2)

É muito legal ir na biblioteca e escolher um livro, a professora leva a gente pro cantinho da leitura que fica fora da sala, lá é bem fresquinho, ela também conta histórias pra nós. (aluno 3)

É muito bom quando a gente pode inventar uma história com um final diferente. (aluno 4)

Gosto muito quando a professora pede pra gente imitar os personagens da história. (aluno 5)

Eu gosto de escrever ou desenhar a parte da história que eu mais gostei. (aluno 6)

O que eu mais gosto é quando a professora pede criar outra história diferente da que ela leu. (aluno 7)

4-O que você mais gostou nesse projeto de leitura e escrita realizado em sua sala?

Gostei muito de fazer o reconto, o livro com forma de tartaruga ficou lindo, eu desenhei e colori muito e ainda escrevi uma mensagem para o meu melhor amigo, gostei também da biblioteca na sala. (aluno 1)

O que eu mais gostei no projeto foi escrever a história da tartaruga com outros personagens que eu inventei eu também mudei o final da história, o vídio que a tia passou foi muito legal os livros voam e faz a gente imaginar coisas legais. (aluno 2)

Foi tudo bom a tia contou história e a gente teve que fazer o reconto no livro que ela trouxe, ela cantou muitas músicas, a minha história teve um final engraçado. Foi bom tamém a caxa surpresa que ela trouxe e a biblioteca enfeitada que ela coloco na sala com os livrinho. (aluno 3)

Eu nunca tinha feito um livro, esse foi o primeiro, adorei a história da tartaruga, fiz o reconto e no final ainda escrevi uma mensagem para as minhas colegas e para a professora, queria que a tia voltasse outra vez. A biblioteca ficou diferente e fiquei curiosa para ver a caixa surpesa (aluno 4)

Eu gostei muito do projeto, a tia contou a história do Pedro, ela desenhou no quadro uma vassoura, ficou engraçado, teve brincadeiras ela deu dois livros pra gente. Aaahhh a biblioteca foi diferente também. Achei que tinha que ser só de parede. (aluno 5)

> *O que eu mais gostei foi desenhar os personagens da história também fiz um final diferente, só não gostei de ir na frente ler para os colegas. O vídeo que a professora passou dos livros voadores foi muito legal, gostei muito de escrever o reconto e ainda desenhar. (aluno 6)*
>
> *Gostei muito porque a tia trouxe muitos livros pra gente escolher pra ler, ela até fez uma mini biblioteca, o que eu mais gostei foi fazer o livro da tartaruga e ainda escrever uma mensagem para a minha melhor amiga. Eu gostei muito da caixa surpresa fiquei curiosa pra saber o que tinha dentro da caixa, quando a professora abriu tinha o livro da tartaruga e outras coisas bem legais. (aluno 7)*

Comprovamos, pelas respostas dos alunos, que não é possível o incentivo à leitura sem diversificar a metodologia. Como diz Oliveira e Paiva (2009, p.5): "É com criatividade que a literatura infantil vem contribuir na formação de leitores passando a constituir um homem que faz uso da fantasia e da imaginação, que concretiza os sonhos nas diversas situações reais de sua vida concreta. " É preciso que se entenda que não se faz leitores com práticas desestimulantes, com práticas tradicionais que visavam a leitura técnica, pois essas contribuem para que haja muitos formados sem serem letrados, apenas afalbetizados.

Valdez e Costa (2007, p.173):

> [...] Pensar e preparar o ambiente onde serão desenvolvidas as leituras como também o modo como serão realizadas farão uma grande diferença, pois dependendo da maneira como foi pensada, preparada e realizada, o leitor infantil pode ser muito facilmente envolvido durante o momento da contação de histórias.

Com a realização do projeto foi possível perceber todas essas implicações metodológicas, o professor deve valer-se de todos os recursos disponíveis para que haja uma boa aprendizagem, interesse pela leitura e sobre tudo que o aluno viva o fantástico, o imaginário, sonhe e transporte essa vivência fictícia para sua realidade

4. A mediação da escola e do professor no processo da leitura

Dentre as diversas funções, a escola exerce a de formar leitores críticos e se caracteriza como o principal ambiente para a formação destes, e para isso o professor e a escola são agentes mediadores e incentivadores da leitura e da escrita propondo práticas que possibilitam o desenvolvimento da criança, compartilhando diversos gêneros que auxiliam na compreensão do texto e na formação de um leitor autônomo dentro e fora da escola.

De acordo com Coelho (2000, p.20):

> A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser.

Cabe ao professor de acordo com Costa (2007, p.21), como mediador promover essa formação incentivando o aluno para que ele compreenda o texto, dialogue e discuta o que leu com o professor.

No processo de conquistar seus alunos para a leitura, é relevante que o professor também seja leitor, que conheça as obras, os textos que apresenta para seus alunos, pois assim terá conhecimento para abordar o enredo sugerido.

De acordo com Costa (2007, p.21):

> Reconhecida a possibilidade do trabalho com a literatura na escola, e dado o objetivo comum a ambas de formar cidadãos críticos e leitores, podemos pensar, a partir de agora, como podem ser descritos as diferentes funções da leitura e da literatura no ambiente escolar, lembrando que elas se alternam ao longo do processo educativo, visto que os textos podem ter aproveitamentos diferentes no trabalho escolar

Podemos perceber que há várias maneiras de trabalhar com a literatura no ambiente escolar, ela proporciona diversas variedades de gêneros textuais permitindo ao professor um trabalho dinâmico e atrativo permitindo formar leitores com criticidade.

Segundo Burlamaque; Martins; Araújo (2011, p.81):

> A literatura no caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com seu cotidiano. Quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos construídos para o desenvolvimento de uma competência literária.

Despertar o interesse da criança pela leitura é uma tarefa que requer um professor criativo e leitor. As escolhas de livros para trabalhar em sala de aula devem atrair as crianças de forma engraçada, misteriosa, gerando expectativas no leitor, abrindo um universo de possibilidades para recriar, sonhar e imaginar.

A Literatura Infantil, enquanto diálogo entre autor e leitor, conforme Costa (2007), estabelece a socialização na forma de diálogo, resumos orais, debates ou atividades coletivas, passando do estágio de solidão para o da comunicação com outros leitores, em que a interação e o contato entre o criador e produtor do texto e os receptores passam a socializar-se, criando imagens mentais nos leitores capazes de expressar, buscando sempre o entendimento, a identificação e a visão crítica.

V- Considerações finais

É fundamental a mediação do professor e na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para a sensibilidade e o intelecto, cumprindo assim o papel da literatura na função formadora de leitores.

A literatura utilizada na escola é um instrumento de formação, possibilitando ao aluno refletir sobre personagens que têm sentimentos, desafios aflições e sentimentos como todos nós temos presentes na vida cotidiana, por isso as palavras do texto literário têm o poder de nos envolver e transportar não só para o imaginário, mas também o real, prova disso foi a experiência com a realização do projeto, pois possibilitou uma metodologia diferenciada que possibilitou a confecção do livro, permitindo a interação, a arte e a aprendizagem e ainda fazer uma análise da escrita, da leitura, da produção textual, da ortografia e da sequência lógica da história.

Portanto, é possível promover projetos e outras atividades para estimular à leitura, cabe ao educador buscar metodologias que desperte, enriqueça e crie possibilidades, desafiando à criança a produzir textos valorizando a literatura, para compreenderem desde cedo à importância do hábito de ler.

VI - REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, Aletéia, Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; MASSUIA Caroline Sanchez – **Oralidade, Fantasia e Infância:** Há lugar para os contos de fadas na escola? 2011. Campinas/SP. Mercado das Letras

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

BURLAMAQUI, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÙJO, Mayara dos Santos. **A Leitura do Livro de imagem na Formação do Leitor.** 2011, Campinas SP, Mercado das Letras, 1ed.

COSTA, Marta Morais da – **Metodologia do ensino de literatura infantil/**Curitiba: Ibipex, 2007, 20.ed.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PAIVA, Silva Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil e o papel da escola na formação do pensar crítico. Disponível em: <http://www.pucpr.br/evento/educere/educere2009/anais/... Acesso em: 20/11/2016

TONZONI-REIS, Marilia Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa –** 2009. 2 ed.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PINHEIRO

Simoni Batista da Silva Mota*
Rosângela Soares Braga Indelécio**

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi conhecer mais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as representações do professor e do aluno como modalidade da Educação Básica, fez-se uma análise de como se dá esse processo de aprendizagem em uma escola pública em João Pinheiro – MG, no segundo semestre de 2016. Através da pesquisa de campo, utilizando-se de questionário e tendo como informantes professores e alunos foram possíveis analisar os perfis dos mesmos e os desafios enfrentados tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Os professores por estarem inseridos nesse cotidiano escolar devem promover um ensino coerente utilizando-se dos cinco instrumentos metodológicos (observação, análise, estudo, avaliação e planejamento). Os alunos buscam a conquista do seu diploma almejando uma vida mais digna diante de um mundo globalizado.

Palavras-chave: Educação. Representações Professor / Aluno. Escola. Formação EJA.

Abstract: The objective of this research was to know more about the Education of Young and Adults (EJA), and the representations of the teacher and the student as a modality of Basic Education, an analysis was made of how this learning process occurs in a public school in João Pinheiro - MG, in the second half of 2016. Through the field research, using a questionnaire and having as informants teachers and students, it was possible to analyze their profiles and the challenges faced by both teachers and students. Teachers, because they are part of this school routine, should promote a coherent teaching using the five methodological instruments (observation, analysis, study, evaluation and planning). Students seek the achievement of their diploma aiming for a more dignified life before a globalized world.

Keywords: Education . Teacher and Student Representations. School. Training

INTRODUÇÃO

A concepção de educação de adultos, hoje muito difundida, pelo menos nos discursos e intenções, já estava nos textos da Conferência Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN 1990) e foi assim mais elaborada e assumida na V conferência Internacional

* Licenciada em Pedagogia – Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP. E-mail: Simoni-b@hotmail.com

** Graduação em Estudos Sociais (1997) e em História (1998) FINON. Especialista em História do Brasil pela PUC – MINAS. Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela FCJP- Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica Del Paraguay, diploma revalidado pela UFRN, professora da FCJP- Faculdade Cidade de João Pinheiro. E-mail: tutoriajp-rosangela@hotmail.com

sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, em Hamburgo (ambas promovidas pela UNESCO), visto que muitos jovens e adultos param seus estudos no meio do caminho por diversos motivos: trabalho, distância da escola, reprovação, decisão do gestor, evasão, gravidez precoce, desmotivação, entre outros. A Educação de Jovens e Adultos, EJA torna-se, então, a grande oportunidade para o recomeço e conclusão dos estudos.

Neste sentido, atualmente, busca-se a construção de uma nova identidade no educador: que atenda às demandas do ensino da EJA, pois os jovens e adultos, tanto quanto crianças e adolescentes, são todos igualmente importantes e merecedores de uma educação de qualidade que possa formar cidadãos capazes para atuarem no mercado de trabalho que a cada dia vem exigindo mais e mais do indivíduo.

Sendo assim, esta pesquisa teve por objetivo analisar as dificuldades existentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), seu papel na inclusão social como também a abrangência que ela proporciona a uma parcela significativa da sociedade pinheirense, pois através da EJA, existe a grande possibilidade de jovens e adultos adquirirem sua formação e, principalmente, o conhecimento para que os mesmos se realizem e concretizem o tão sonhado diploma, e a partir daí entrar para o mercado de trabalho com mais autonomia.

A pesquisa foi realizada com professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, cursando o Ensino Médio da EJA no 2º semestre de 2016, sendo entrevistados 08 alunos e 03 docentes, por meio de questionário, com o intuito de conhecer mais sobre a EJA em uma Escola Pública, em João Pinheiro- MG.

Tendo como campo de pesquisa essa realidade educacional, buscou-se fundamentar a pesquisa no seguinte questionamento: qual a representação do professor e do aluno da EJA?

Para o desenvolvimento deste artigo, baseamo-nos em estudos bibliográficos ancorados por autores renomados que tratam da temática, buscamos ainda na pesquisa de campo, uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los (TONZONI-REIS, 2009, p.10), compreende-se assim, um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

A pesquisa bibliográfica do presente estudo consiste na análise e reflexões à luz das teorias de Moacir Romão Gadotti, Paulo Freire e Carlos Alberto Torres e demais autores, viabilizando dessa forma um conhecimento teórico que será como suporte para argumentação de conceitos que envolvam a prática educativa da EJA.

1 - UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

De acordo com Friedrich; Benite; Benite; Pereira (2010), a educação de jovens e adultos emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com em curso nos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.4). A educação pode se desenvolver dentro de um processo e práticas formais e informais e se realizar não somente no ambiente escolar, mas no convívio social e em diversos ambientes.

Segundo Gadotti (2003), conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, através do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A cidade é a nossa primeira instância educativa. É ela que nos insere em um país e no mundo em constante evolução.

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso se fazia necessária uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola (GADOTTI, 2003, p.34). Através destas conferências a educação de jovens e adultos passa por várias concepções se dividindo em múltiplas correntes e tendências que continuam até hoje.

2– Reflexões sobre a EJA no Brasil (Educação de Adultos)

"A educação influencia e é influenciada pelo momento Histórico".
Karl Marx

Desde a colonização do Brasil, quando a prática educativa era influenciada pelos Jesuítas e interesse da Igreja Católica em catequizar os índios, já havia uma grande preocupação na Educação de Jovens e Adultos inserido na chamada Educação Nacional. Esta, por sua vez, foi-se modificando através de reformas políticas e institucionais. A cada reforma política que ocorria a EJA foi se tornando desinteressante para a sociedade dominante. O Plano de Alfabetização instituído por Paulo Freire objetivava alfabetizar o educando da modalidade EJA, como também formar cidadãos críticos e reflexivos.

Com a chegada da ditadura militar no país, foi extinta a educação implantada por Freire para a inserção de um novo modelo de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, o Mobral.

A luta pela educação democrática continuou e somente com o fim do modelo militarista que a EJA teve seu reconhecimento no país. Em 1988 a Constituição assegurou o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito para todos aqueles que por vários motivos não puderam concluir seus estudos na idade certa.

Mais tarde, o programa amplia a faixa etária dos beneficiários das principais ações voltadas para a juventude, introduzindo no Brasil um padrão internacional de conceituação de juventude, e pelo qual passam a serem definidos três grupos: os adolescentes – jovens (15 a 17 anos), os jovens – jovens (18 a 24 anos) e os jovens – adultos (25 a 29 anos).

Ao ampliar e integrar os programas, o Governo construiu uma trajetória de continuidade que permitiria ao jovem, excluído do processo educacional convencional, ter acesso a ações de alfabetização por meio do programa Brasil Alfabetizado, participar do Projovem para a conclusão do Ensino Fundamental e aperfeiçoamento de habilidades básicas até chegar às Escolas Técnicas, ao Ensino Superior ou ao mercado de trabalho. Várias ações foram efetivadas em 2008 com vistas ao atendimento a todas as etapas da modalidade EJA.

Para que possamos estabelecer com clareza a parcela da população a ser atendida pela modalidade EJA, é fundamental refletir sobre o seu público, suas características e especificidades. Tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público.

Segundo Marta Kohl, a Educação de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas sobre tudo de especificidade cultural, ou seja, embora se defina um

recorte cronológico, os jovens e adultos para os quais se dirigem as ações educativas deste campo educacional, não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população.

> O adulto para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. É o jovem relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicologica da vida (OLIVEIRA, 1999, p. 1).

É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade.

É importante ressaltar que essa é uma reflexão necessária a todo o coletivo e que todos devem participar na elaboração de tais instrumentos e estratégias. Os dados colhidos permitem visualizar várias possibilidades de trabalho e devem se referenciar nos conhecimentos e na observação feita pelo professor no dia a dia com seus alunos, nas expectativas observadas e nas representações de mundo que os alunos trazem de suas vivências (Secretaria Municipal de Educação, 2002).

3 – Políticas Públicas e Educação de Adultos

Para Torres (2003), a educação cresceu na América Latina, nas décadas de 50-60, dado o apoio dos governos desenvolvimentistas que trataram de expandir o Estado, onde os investimentos educacionais – especialmente com toda a teoria do capital humano – supostamente tratavam de impulsionar a formação de recursos humanos para o desenvolvimento.

Compreende-se que a Secretaria de Educação pública nos municípios, como no nível federal, tem um espaço muito especial na vida popular. (TORRES, 2003, p.25). É o lugar onde os movimentos sociais, onde os partidos progressistas começam a estabelecer a área de luta política efetiva, real, e é onde as pessoas pedem e demandam o que necessitam, o que

querem, o que lutam, o que sonham, o que está continuamente em seus corações e em suas esperanças.

Segundo Silva (2009), a educação possibilita ao individuo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, com vistas a um nível técnico e profissional mais qualificado. A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI, é tanto consequência do exercício da cidadania quanto condição para uma plena participação na sociedade.

O principal objetivo da Educação de Jovens e Adultos é: de auxiliar cada indivíduo a tornar-se tudo aquilo que ele tem capacidade de ser. Todos os cidadãos têm direito há um ensino que expanda seus conhecimentos com a finalidade de preparar esse cidadão para o mercado de trabalho e viver em sociedade, sempre respeitando os direitos e deveres de cada individuo com uma visão de educação libertadora.

4 - ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA COM DOCENTES

Este estudo teve como objetivo analisar os resultados da pesquisa realizada no segundo semestre de 2016 com professoras que atuam nas três turmas do Ensino Médio da EJA a fim de entender um pouco mais sobre a Educação Popular.

De acordo com Freire (2003, p. 15), o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência cientifica dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem haver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Afirma Freire (2003, p.15), no Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão do que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Adultos, é melhor percebida quando a situamos, hoje, como Educação Popular.

Buscamos, através da entrevista, entender na representação das professoras o conceito de Educação Popular.

> *Penso ser uma educação que deveria atingir uma grande média da população brasileira, que mobilizasse pela transformação da sociedade, no sentido que queria Paulo Freire, oferecendo os conteúdos mínimos para o*

> *exercício da cidadania e para a inclusão do indivíduo na sociedade. Na teoria da educação popular há a necessidade de valorizar os saberes prévios que o aluno acumulou em sua vida pregressa, sem, no entanto, deixar de avançar na construção dos conhecimentos científicos. Uma formação que auxilie na vivência em comunidade, no respeito ao outro e à cultura. (Professora 1).*
>
> *Entendo como Educação Popular a importância que se tem atualmente em fortalecer o poder popular por meio da construção de um saber coletivo, tornando-se assim uma prática social específica do conhecimento. Nesse sentido vejo também a necessidade de uma prática pedagógica conscientizadora para as classes populares para que as mesmas possam apropriar do próprio saber. (Professora 2).*
>
> *A Educação Popular é um movimento social de luta popular pela democratização da escola pública, em especial a EJA, formado por líderes e educadores preocupados com a oferta de uma educação para todos e de qualidade. Esse movimento surgiu na América Latina no século XX. (Professora 3).*

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão cientifica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Para (FREIRE, 2006, p. 17) esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do "penso que é", em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Sabemos hoje que existe uma relação entre a qualidade da prática do alfabetizador e a sua experiência.

Para os professores, quais seriam os desafios cotidianos na função de professor da EJA em relação a sua prática pedagógica?

> *Acredito que o principal desafio é oferecer oportunidades de aprendizado real respeitando a história de vida do aluno, sabemos que essa modalidade conta com alto índice de evasão, então cabe ao professor o acolhimento, o respeito e principalmente o papel de motivador, para resumir o papel do professor da EJA é de "plantador de sonhos". (Professora 1).*
>
> *Os desafios encontrados na prática cotidiana do professor da EJA são vários, principalmente quando este professor tem dificuldade em desenvolver um trabalho que possa direcionar a construção de competências e habilidades necessárias para os jovens enfrentarem os desafios do mercado de trabalho. Os conteúdos disciplinares exigem uma atenção maior ao serem planejados para atender de forma precisa esses jovens. As ações do professor devem ser diferenciadas sabendo adotar metodologias e habilidades diversificadas. Vejo também como um desafio para o professor a organização didática com atividades significativas para o aluno. (Professora 2).*

> *A Educação de Jovens e Adultos requer uma didática específica para um público com história de vida e conhecimentos já adquiridos. Exige do professor recursos, metodologias e estratégias que incorporem essas vivências. É um público que busca interesses individualizados e que devem ser observados pelo docente. O cansaço é um dos grandes entraves que o professor deve minimizar com aulas bem planejadas e que respondam aos interesses de cada um. Outro desafio é a diferença de idade dentro de uma mesma turma, o que desencadeia algumas situações geradoras de polêmicas e que também exigem um olhar atento do educador. (Professora 3).*

Parece-nos ser de suma importância que sejam usados na formação os mesmos instrumentos metodológicos que deverão ser usados pelos alfabetizadores em suas salas de aula. Dentro de uma visão não autoritária de educação, os instrumentos metodológicos principais são: observação e registro; análise da prática (em busca do que existe por detrás do aparente); estudo (busca de soluções); avaliação e planejamento.

Estes cinco instrumentos metodológicos (observação, análise, estudo, avaliação e planejamento) estão presentes, ainda que de forma distinta, tanto na sala de alfabetização quanto no trabalho de formação, quando se busca uma educação não autoritária. É vivenciando estes instrumentos que o alfabetizador poderá ter a segurança de utilizá-los na alfabetização. Isto é vital, pois a experiência anterior da quase totalidade dos alfabetizadores é com os instrumentos metodológicos autoritários.

Em se tratando do professor Educador de jovens e adultos mediante uma educação globalizada, na qual percebemos grandes desafios para a escola, já que esta ocupa um espaço significativo na rotina diária dos jovens desta modalidade de ensino, o perfil desse professor mediador do saber deve ser segundo as entrevistadas:

> *O profissional da EJA, assim como os demais devem estar preparados para trabalharem com o mundo das transformações na velocidade da luz, portanto a formação continuada é imperativa, pois todo conhecimento tem data de validade. Deve ser um professor antenado com as transformações tecnológicas, mas principalmente deve ser um ser humano que saiba respeitar as limitações de conhecimentos científicos de seus alunos, assim como valoriza e estimular a produção dos conhecimentos pregressos para que esse seja mobilizados e transformados na escola (Professora 1).*

> *O público alvo da EJA geralmente são pessoas que não concluíram seus estudos em tempo hábil, mas todos são possuidores de sua própria cultura com a sua maneira própria de organizar-se no seu dia-a-dia mediante os desafios. Portanto o profissional que atua nesta modalidade de ensino precisa apresentar um bom relacionamento entre professor/aluno, como também uma metodologia inovadora, ter*

consciência de que a sua prática irá contribuir na formação desse jovem. (Professora 2).

O professor de EJA deve ser dinâmico, pesquisador, aberto ao diálogo, flexível em seu planejamento e atento aos conhecimentos que os alunos já trazem de suas vivências. Deve pautar sua conduta na ética e no respeito às diferenças individuais. (Professora3).

O profissional que atua atendendo os alunos da EJA deve estar atento aos saberes e experiência que esse jovem e adulto traz consigo, e a partir desses conhecimentos, trabalhar de forma significativa, ser mediador entre o conhecimento, a prática e o conteúdo a ser ministrado.

O projeto político pedagógico deve atender o objetivo principal dessa modalidade de ensino, que é formar cidadãos que saibam integrar-se na sociedade, compreendendo o seu papel de cidadão frente às realidades sociais.

Sabemos que a metodologia utilizada pelo professor influencia muito no aprendizado do aluno, assim também ocorre com o professor da EJA, ele pode transmitir valores fundamentais para a vida em sociedade, além da arte de ensinar, o que vocês pensam a esse respeito atuando a mais de vinte anos?

Certamente, ser professor é necessário estar atento a esses papeis sociais. Não é mais possível pensar em um profissional que seja apenas semeador de conhecimentos científicos, mas o mundo atual necessita de alguém que aponte caminhos e ajude a pensar em soluções para os tempos angustiantes e de incertezas. A educação é
um Direito Humano e como tal que ser respeitado em todas as fases da vida do cidadão. O professor deve ser esse elemento acolhedor e capaz de fazer sonhar e acreditar em dias melhores. Mesmo porque ser professor é ensinar o aluno a conhecer, conviver, ser e fazer, como os pilares da UNESCO para a educação do século XXI, e isso só vai acontecer se o professor promover o fim da educação reprodutivista, da decoreba e pensar que pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. De acordo com Pedro Demo pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar. (Professora 1).

Sim, é preciso que o professor conheça a realidade de seus alunos, promova um ambiente de boa convivência, de diálogo e interações entre professor/aluno e aluno/aluno na comunidade escolar. Incentivá-los na busca de seu crescimento profissional e social. (Professora 2).

Sim. Por meio de aulas dialógicas e bem planejadas, o professor não só ensina os conteúdos como também repassa valores morais, éticos e de cidadania. Nessa faixa etária, é preciso um olhar e um escutar atento, já que os alunos são sujeitos já formados e, portanto suas crenças, valores, culturas e hábitos devem ser preservados. (Professora 3).

Conforme Gadotti (2006), o aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes, tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Para um trabalho eficaz o professor deverá receber o apoio do supervisor, do gestor e demais funcionários, isso irá contribuir para o bom desempenho do seu trabalho? Assim relataram as professoras:

> *Certamente uma equipe multidisciplinar e afinada é de fundamental importância para o sucesso na EJA. Um professor sozinho não consegue atender a todas as demandas dos alunos. (Professora 1).*
>
> *Com o foco na qualidade do ensino-aprendizagem a ação do supervisor está voltada na figura do professor e no seu desempenho. São várias ações propostas para a melhoria da prática em sala de aula. Atualmente o supervisor tem se desdobrado para trabalhar*
> *assentado em um triângulo: planejamento, avaliação e acompanhamento de todo o processo e cotidiano escolar. (Professora 2).*
>
> *Acredito que na maior parte das escolas, esse compromisso tem sido sim, de toda a equipe gestora. Na educação atual não se concebe mais a responsabilidade do ato de ensinar somente ao professor. Todos os agentes profissionais devem estar engajados na luta pela educação de qualidade. O supervisor, por excelência tem uma participação muito efetiva e deve ser parceiro do professor também nessa modalidade educacional. (Professora 3).*

De um modo genérico, todo ser humano é/sendo, numa certa medida, educador/deseducador, porém, o Professor o é/sendo institucionalizado, uma vez que estabelece relações metódicas, formais e sistemáticas com outros seres humanos, na qualidade de orientador (dirigente) e com a mediação do saber. Assim, "não é possível dicotomizar o professor do educador, sendo aquele uma forma determinada e histórica de ser educador" (SILVA, 1992, p.11).

Segundo Romão (2006, p.65), pela educação, queremos mudar o mundo, a começar pela sala de aula, pois as grandes transformações não se dão apenas como resultantes dos grandes gestos, mas de iniciativas cotidianas, simples e persistentes. Portanto, não há excludência entre o projeto pessoal e o coletivo: ambos se completam dialeticamente.

5- DADOS DA PESQUISA COM ALUNOS DA EJA

Na pesquisa realizada com alunos da EJA, na referida escola, objetivamos investigar e conhecer os motivos que levaram os mesmos retornarem seus estudos depois de terem abandonado por um tempo a sala de aula.

Com base nos resultados do questionário realizado no segundo semestre de 2016, foi possível levantar dados a fim de conhecer as dificuldades enfrentadas por eles e as motivações que levaram os mesmos a retornarem-se e a manterem-se em sala de aula.

Apresentamos uma pequena amostragem do universo pesquisado. A primeira pergunta da entrevista objetivou investigar 3 alunos sobre o tempo que ficaram afastados da escola e quais as motivações que os levaram a voltar a estudar, eles relataram:

> *Falta de compromisso, após ter que repetir o 1º ano do ensino médio. (Aluno 1)*
>
> *Durante minha adolescência houve um momento que me senti perdida e resolvi abandonar meus estudos. (Aluna 2)*
> *Falta de tempo durante o dia, porque tinha que trabalhar. (Aluna 3)*
>
> *O mercado de trabalho foi uma das motivações que levou-me a voltar a estudar, eu trabalhava em casa de família e para conseguir um serviço melhor resolvi voltar a estudar. (Aluna 1 e 2)*
>
> *Buscar algo melhor pra minha vida. Ter mais conhecimento e competir no mercado de trabalho vejo a importância do estudo. (Aluna 3)*

Segundo (DELORS, 2001, p. 29):

> *Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, de algum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de fato, por falta dela, em que estão não descuidados, mas ansiosos quanto ao futuro, é importante proporcionar-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado.*

É possível retomar os estudos a qualquer momento da vida, não importa a idade e os motivos que levaram a pessoa a desistir, o que importa é que seja dada essa oportunidade proporcionando uma aprendizagem adequada às suas condições.

Uma das maiores dificuldades dos alunos é o fato de trabalharem o dia todo e a noite terem de ir à escola, o cansaço, muitas vezes, prejudica o rendimento em sala de aula.

Quanto ao material utilizado em sala de aula para o processo ensino aprendizagem, estava adequado para que o aluno tivesse bom proveito na aprendizagem? O resultado da indagação mostrou.

> *O meu caso sim, os materiais atendem a necessidade. Material atualizado e professores capacitados. O processo ensino aprendizagem para mim foi muito importante. (Aluno 1 e 2)*
>
> *Sim, o importante é fazer o bom uso deste material, as adequações são feitas de acordo com as necessidades. (Aluna 3)*

Conforme Matos (2008, p.2), diante desse universo educacional tão diversificado e heterogêneo, é comum muitos professores, por estarem inseridos nesse cotidiano escolar, retratarem uma realidade de insegurança, medo, angústia e sentirem-se incapazes de dar conta de um processo ensino/aprendizagem de qualidade, transformador, pois como profissionais foram preparados para trabalhar com a homogeneidade, com uma escola única e igual para todos, com os mesmos currículos, métodos, normas e provas.

No entanto o professor deve ir além do que aprendeu nas universidades, deve contemplar ações pedagógicas que busquem atender a clientela da EJA com características distintas e que merecem respeito nas suas diversidades sociohistórico-culturais.

Com base nos resultados da pesquisa de campo foi possível conhecer a função, o perfil, a metodologia e o apoio recebido pelo supervisor e o gestor, para contribuir na eficácia do trabalho como profissional da educação de jovens e adultos.

> *Falta de compromisso, após ter que repetir o 1º ano do ensino médio. (Aluno 1)*
>
> *Durante minha adolescência houve um momento que me senti perdida e resolvi abandonar meus estudos. (Aluna 2)*
>
> *Falta de tempo durante o dia, porque tinha que trabalhar. (Aluna 3)*

> *O mercado de trabalho foi uma das motivações que levou-me a voltar a estudar, eu trabalhava em casa de família e para conseguir um serviço melhor resolvi voltar a estudar. (Aluna 1 e 2)*

> *Buscar algo melhor pra minha vida. Ter mais conhecimento e competir no mercado de trabalho vejo a importância do estudo. (Aluna 3)*

Uma das maiores dificuldades dos alunos é o fato de trabalharem o dia todo e a noite terem de ir à escola, o cansaço muitas vezes prejudica o rendimento em sala de aula.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa possibilitou conhecer as representações dos professores e alunos da EJA, o perfil do educador que é fundamental para uma educação de qualidade, a experiência do exercício no magistério contribui significantemente para um trabalho eficiente visando um ensino coerente para a formação dessa modalidade, a fim de facilitar o aprendizado, o professor deve ser motivador direcionando a construção de competências e habilidades necessárias para essa categoria. Cabe ao professor adotar metodologias diversificadas e bem planejadas que respondam os interesses de cada um.

Os alunos da EJA são de idades variadas, eles retornam à escola depois de um determinado tempo de abandono dos seus estudos, esse retorno acontece diante da necessidade de adquirir um diploma para competir no mercado de trabalho e assim conquistar uma vida mais digna.

A Educação Popular é entendida como uma prática social, um movimento social de luta popular pela democratização de escola pública, em especial a EJA, a fim de valorizar os saberes prévios que o aluno acumulou em sua vida pregressa, porém ele adquire o conhecimento científico, contribuindo para sua formação.

Os desafios do docente em relação a sua prática pedagógica esta mais ligada ao planejamento para atender de forma precisa esses jovens e adultos, pois requer uma organização didática com atividades significativas para esses alunos, além das diferenças de idade, cansaço e conhecimentos já adquiridos, cabe ao professor buscar recursos, metodologias e estratégias que incorporem essas vivências, e acima de tudo ser acolhedor, motivador, respeitando todas essas limitações e diferenças individuais, pois o professor torna-se um “plantador de sonhos”.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSED. **Contribuição do Conselho Nacional de Secretários de Educação à discussão sobre a nova Lei de diretrizes e bases da educação.** CONSED, XXI Fórum Nacional de Secretários de Educação, 1988. (Mimeo).
Educação Básica de Jovens e Adultos Escola Plural – SMED/PBH

DELORS et al., 1998"Educação: um tesouro a descobrir" -6.ed.- São Paulo: Cortez

FRIEDCH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de Jovens e Adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. 2010.
Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867 acessado em: 31/05/16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: - Paz e Terra. 1975.
GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta** – 6. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. Diretrizes Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (org). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, pp. 119-129.

OLIVEIRA KOHL, Maria .Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.in: **Revista Brasileira de Educação** Set/Out/Nov/Dez/1999 Nº 12

SÉRGIO HADDAD, Maria Clara Di Pierro. Escolarização de jovens e adultos - 108. 2000 Nº 14

SILVA, Andréia Maciel da. 2009. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil,** disponível em: www.artigonal.com/educação- artigos/educação-de-jovens-e-adultos-eja-no-Brasil- 1046328.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta –** 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
Htpp://forumeja.org.br/to/node/82

TOZONI REIS. Metodologia da Pesquisa. 2.ed. Campos . Curitiba : IESDE Brasil S.A. , **2009**. 136 **p**.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

OS DESAFIOS PARA SE ENSINAR MATEMÁTICA NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Maria Célia do Prado Gonzaga*
Marilda de Souza Almeida**

Resumo: Essa pesquisa teve como propósito descobrir quais são os maiores desafios para os professores no ensino de Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização, definido pela legislação vigente como as turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, na cidade de João Pinheiro Minas Gerias no ano de 2016. Surgiu como interesse pessoal de entender os diversos fatores que faz o Brasil encontrar-se na 60º posição no Ranking Mundial de Educação, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre 76 países analisados no quesito Matemática e Ciência. Tendo como objetivo identificar quais são as maiores dificuldades que o professor tem para se ensinar Matemática nas séries iniciais, essa pesquisa foi desenvolvida em cunho essencialmente qualitativa, por meio de questionário e observação uma Escola Estadual do município, e procurou identificar entre os diversos fatores como a família, a indisciplina, o desinteresse pela Matemática e outros aspectos sociais podem influenciar o processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

Palavras chaves: Desafios. Indisciplina. Matemática.

Abstract: This research is aimed to identify what are the biggest challenges for teachers in mathematics education in initial literacy development, defined by law the classes from first to third year of elementary school in the city of João Pinheiro Minas Gerais in the year 2016. Was emerged as personal interest to understand the many factors that makes Brazil be in 60th position at the World Education rankings, the Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) among 76 countries analyzed in Mathematics and Sciences . Aiming to identify what are the major difficulties that the teacher has in teaching of mathematics in the early classes, this study was conducted in a qualitative nature, through questionnaire and observation in one public school in the city, and sought to identify among of several factors similar to: the family, indiscipline, lack of interest in mathematics and other social aspects that have an influence on the process of teaching and learning in the classroom.

* Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) E-mail:

**Graduação em Normal Superior - Centro Universitário de Patos de Minas - *UNIPAM*. Especialização em Docência do Ensino Superior – Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Especialização em Psicopedagogia – Universidade Castelo Branco. Especialização em Supervisão Escolar – Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Especialização em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação a Distância – Faculdade Cidade de João Pinheiro. Professora Aposentada da Educação Básica – Séries Iniciais; Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Cidade de João Pinheiro: Formação de Professores. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de João Pinheiro MG. E-mail: professoramarildasouza@gmail.com

Key words: Challenges. Indiscipline. Mathematics.

INTRODUÇÃO

"Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes". Paulo Freire

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre os desafios para o Ensino de Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização, na cidade de João Pinheiro, Minas Gerais em uma escola pública da comunidade. O princípio desta pesquisa surgiu como interesse em descobrir, quais são as dificuldades dos professores em ensinar Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização que compreende do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs -1997) "a Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar".

A Matemática está em nosso dia a dia, em tudo que fazemos nos deparamos com situações em que as habilidades matemáticas são necessárias, por isso desde muito pequenos aprendemos lidar com matemática, mas quando a educação formal chega, os alunos costumam ter uma aversão a ela.

Um erro grande que infelizmente ocorre no Ciclo Inicial de Alfabetização, é entender que a Matemática não faz parte integrante do processo de letramento da criança, com isso se abandona a Matemática e tem como elementos básicos apenas a leitura e a escrita, sendo que ambas devem ser consolidadas simultaneamente, uma vez que a Matemática é também conteúdo de alfabetização.

As dificuldades encontradas em relação à Matemática poderão ser até passageiras ou momentâneas, porém alguns alunos carregam as limitações para sua história, ficando a mercê de traumas quando o assunto é Matemática.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola X, da rede Estadual de Ensino de um bairro X da Cidade de João Pinheiro, Minas Gerais, a escola contribui para o processo educativo da cidade desde 1985.

Essa Instituição funciona nos horários matutino e vespertino para turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Conta com doze salas de aula com uma média de trinta alunos por turma.

Têm em sua equipe atual vinte professores, um diretor, dois supervisores, um secretário, quatorze funcionários que se ocupam dos serviços gerais da escola. Possui também duas bibliotecárias e dois ATB's.

O objetivo precípuo desta investigação é entender como se dá o processo do Ensino de Matemática nessas séries, para tentar explicar fenômeno intrigante, em que o Brasil ocupa o 60º lugar no Ranking Mundial de Educação, dentre os 76 países avaliados. Dados divulgados pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) de acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), que coloca o Brasil nesse patamar no desempenho de Matemática e Ciências.

Entende-se que pesquisas com este teor se justificam pela necessidade do avanço rumo à melhoria da qualidade do ensino ofertado aos alunos.

Antunes (2014), consultor em educação, afirma em um programa de televisão, "que a Matemática não é só uma disciplina escolar, mas é toda uma estratégia que envolve uma solução de problemas". Sendo assim esses alunos necessitam desses conhecimentos que a escola tem a oferecer para a construção de habilidades e competências que serão usadas no cotidiano.

De acordo com César Camacho Diretor Geral do IMPA "a desvalorização do professor causa uma desmotivação muito grande, se antes na década de 50 o professor era valorizado, eles sabiam que teria um futuro garantido, hoje a profissão de professor está nas últimas colocações, pretendidas nos vestibulares" Então se percebe aí o quanto a profissão acabou entrando em declínio principalmente por parte do poder público, que não investe na oferta de uma educação de qualidade.

Segundo Borges (1989.p.15) "A Matemática está na vida do aluno como um problema e não uma solução de problemas que poderão surgir, os professores acabam não tendo uma justificativa para convencer os alunos da necessidade de estudar Matemática e acaba colocando como uma necessidade para o próximo ano de escola do aluno",

Diante destas situações surgiram alguns questionamentos. Quais são as maiores dificuldades que os professores do Ciclo Inicial de Alfabetização enfrentam para ensinar Matemática aos alunos? Será que é a desestrutura familiar um dos grandes problemas? É falta de interesse dos próprios alunos? Será a falta apoio da família na escola?

A indisciplina estaria elencada como um dos maiores problemas que um educador enfrenta no âmbito escolar? Ou será que a dificuldade do aluno envolve outra disciplina, porque elas se articulam entre si?

Pode-se ainda afirmar que o problema é a formação do professor, considerada falha, não oferecendo os conhecimentos necessários para lidar com as dificuldades ou é a sua desmotivação por diversos fatores?

A pesquisa objetivou compreender quais são as maiores dificuldades que os professores do Ciclo de Inicial de Alfabetização têm para ensinar a disciplina de Matemática para seus alunos; entender como a desestrutura familiar contribui para as dificuldades dos alunos; identificar o grau de interesse do aluno pela disciplina de Matemática; averiguar como é a participação dos pais na escola; levantar o nível de interferência da indisciplina na sala de aula quando o professor está comprometido a ensinar; verificar se a dificuldade maior do aluno é a Matemática ou a interpretação dos problemas que envolvem tanto o raciocínio lógico matemático quanto o letramento, e também identificar como o professor avalia sua formação para ensinar Matemática ou diagnosticar se há uma desmotivação do mesmo para a prática docente dessa disciplina.

Uma boa formação é uns dos critérios para um bom profissional, sendo um desafio para um educador. Quando educador não recebe formação adequada, para exercer a profissão com excelência, deve buscar capacitação pessoal e procurar aperfeiçoamento para a qualificação do cargo que assume. Acredita-se que esse seja um desafio possível quando a sua formação foi falha, porém existem educadores que se sentem desmotivados e não fazem questão de melhorar seu desempenho docente. Isso pode ocorrer por diversos motivos entre eles está a desvalorização profissional.

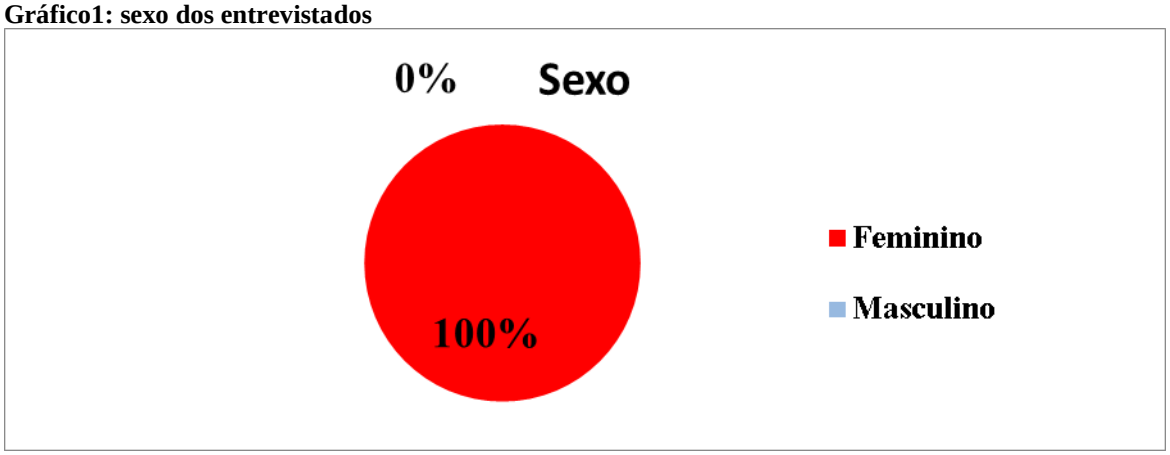
Este trabalho teve uma base essencialmente qualitativa haja vista que pesquisa em Educação tem esse papel de qualificar e não quantificar. Para realização desta pesquisa foi utilizado como instrumento de pesquisa a observação, questionários e entrevista. A observação foi realizada durante as aulas de Matemática do Ciclo Inicial de Alfabetização. Foram observadas dez aulas especificamente de Matemática dentro desse ciclo. Os questionários foram aplicados a seis professoras, duas supervisoras e uma diretora da referida escola, e somente uma dessas educadoras forneceu entrevista. Os questionários foram compostos por onze perguntas de fácil compreensão, sendo seis questões fechadas, e cinco abertas.

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO AOS DESAFIOS PARA SE ENSINAR MATEMÁTICA

Este trabalho teve como objetivo investigar por meio de questionários os diversos aspectos que envolvem o processo de ensino aprendizado, o que os professores acreditam serem os maiores desafios para o Ensino da Matemática nos dias atuais, no Ciclo Inicial de Alfabetização.

A primeira pergunta do questionário objetivou investigar o sexo dos entrevistados.

Gráfico1: sexo dos entrevistados



Fonte: GONZAGA, 2016

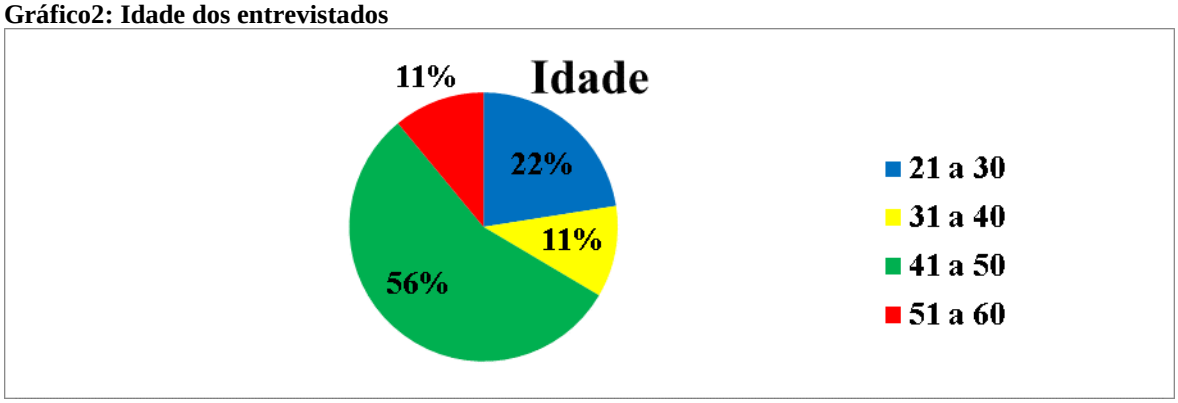
Quanto ao sexo dos entrevistados revelado pelo gráfico 1, pode-se constatar que são todos do sexo feminino, apontando o grande índice de que a maioria dos professores é do sexo feminino, situação bastante pertinente ao universo escolar dos Anos Iniciais da Educação Brasileira. Porém, embora todos os educadores entrevistados sejam do sexo feminino, há profissionais do sexo masculino nesta instituição que se ocupam de outras funções.

> No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (FARIA FILHO; VIDAL, 200 *apud* VIANNA, 2013).

Considerada uma profissão masculina até século XIX, a docência feminina, no Brasil, aos poucos foi tomando lugar na educação, tendo em vista as necessidades da época, o homem nesse período se afasta da escola e segue outro caminho, devido à baixa remuneração atribuída à função de Magistério.

A segunda pergunta teve o objetivo de identificar a idade dos entrevistados.

Gráfico2: Idade dos entrevistados



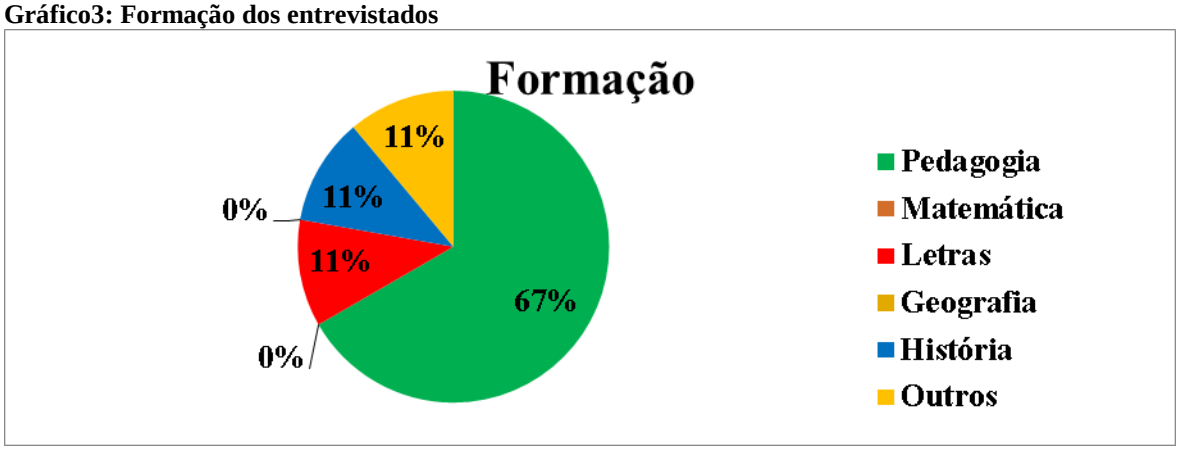
Fonte: GONZAGA, 2016

O que se pode constatar no gráfico 2, é que 22% dos entrevistados estão na faixa etária de vinte e um a trinta anos de idade, e que 11% estão entre trinta e um a quarenta de anos idade, sendo que 56% dos professores entrevistados , estão na faixa etária de quarenta e um a cinquenta anos de idade, e 11% estão entre cinquenta e um anos de idade e sessenta anos .

De acordo com "Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007", a média de idade dos professores da educação básica é de 38 anos e tem uma pequena variação, de apenas 5 anos, quando se toma o conjunto de docentes de cada etapa. Sendo assim esses dados se tornam compatíveis com os dados locais desta pesquisa que obteve um percentual de idade predominante de 56% na faixa etária de 41 a 50 anos, com a variação de 5 anos dos dados do Censo Escolar.

O terceiro questionamento buscou revelar a formação dos entrevistados.

Gráfico3: Formação dos entrevistados



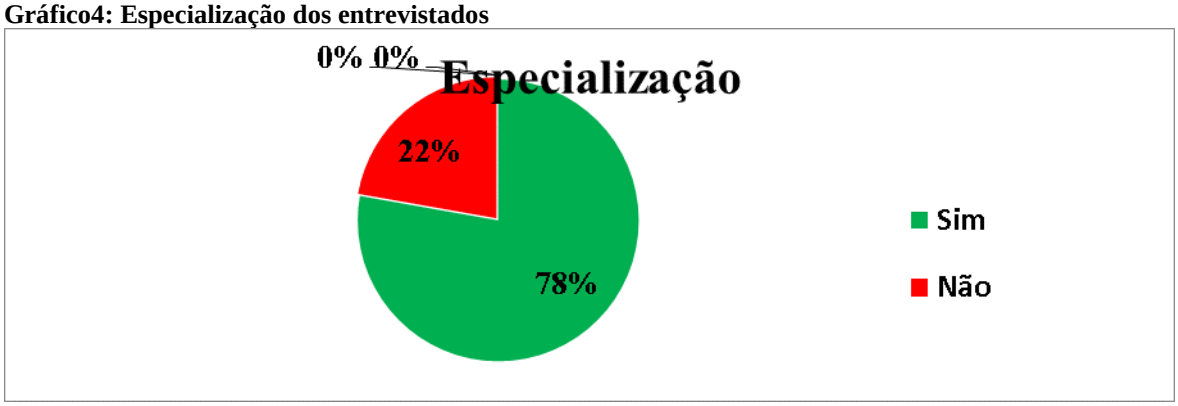
Fonte: GONZAGA, 2016

Quanto à formação dos entrevistados, pode-se afirmar pelo gráfico 3, que 67% tem formação em Pedagogia, 11% dos entrevistados tem formação em Letras, A formação em

História representa 11% e ainda outros aqui identificados, como Normal Superior que também representou um percentual de 11%. As licenciaturas em Matemática e Geografia não apresentaram percentuais. O gráfico revelou também que há uma interseção, 11%, entre os percentuais que tem formação em Pedagogia e Letras, o que de certa forma contribui para um melhor desempenho profissional.

A quarta pergunta do questionário procurou identificar se tais profissionais possuem alguma especialização.

Gráfico4: Especialização dos entrevistados



Fonte: GONZAGA, 2016

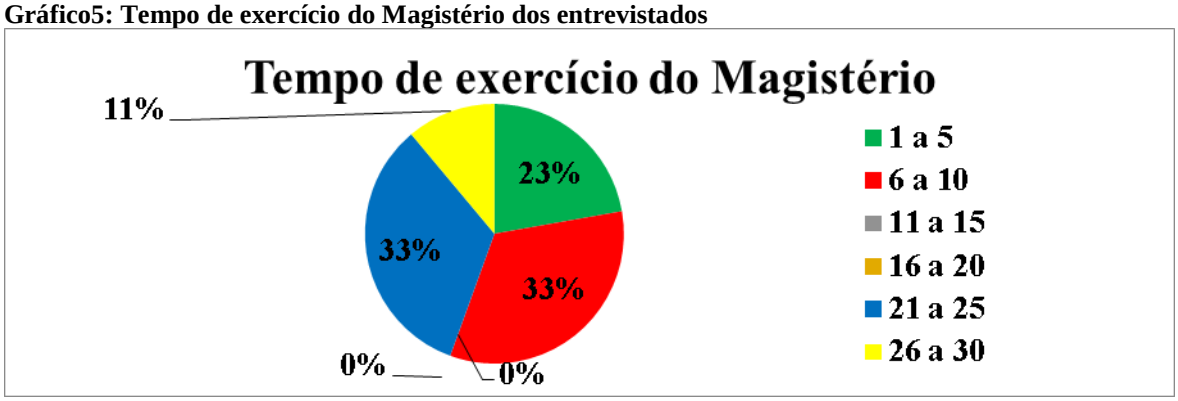
A especialização é uma forma de capacitação profissional em uma determinada área, e essa especialização vem contribuir muito para o bom desempenho de um profissional da educação. O que se pode constatar no gráfico 4, quanto à especialização é que 78% dos entrevistados possuem alguma especialização e que 22% desses não possuem especialização.

Quando perguntando qual a especialização que possuem, foi citado Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Inclusão Social e Supervisão Escolar, alguns professores tendo mais de uma especialização.

O governo oferece hoje o "O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)" que é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da Educação Básica no território nacional.

A quinta pergunta do questionário procurou expor o tempo de exercício dos entrevistados no Magistério.

Gráfico5: Tempo de exercício do Magistério dos entrevistados



Fonte: GONZAGA, 2016

Quanto ao tempo de exercício do Magistério dos entrevistados, 23% possuem de um a cinco anos de trabalho, 33% possuem de seis a dez anos. De onze a quinze anos, e dezesseis a vinte anos, não houve percentual de participante nesse questionário. Já 33% possuem de vinte um a vinte cinco anos de exercício no Magistério, e de vinte seis a trinta anos de trabalho somam-se 11%. Sendo assim temos maior número de educadores na faixa de seis a dez anos no Magistério, e vinte um a vinte cinco anos no Magistério.

A sexta pergunta do questionário procurou identificar quais são as maiores dificuldades que os professores do Ciclo Inicial de Alfabetização enfrentam para ensinar Matemática aos alunos.

> *O maior desafio está sendo a indisciplina, é uma turma com número elevado de alunos o que se torna difícil desenvolver um trabalho digno, apesar de usar varias estratégias como aulas diferenciadas, jogos, filmes, brincadeiras, atendimento individualizado, ainda não consegui despertar o interesse dos mesmos. (Professora 1º ano vespertino*
>
> *Falta de material (concreto) ; falta de interesse por parte de alguns alunos. .(Professora 1º ano matutino e 3º ano vespertino).*
>
> *Falta de material concreto; falta de interesse do aluno. (Professora 2º ano matutino).*
> *Falta de interesse dos alunos. (Professora 2º ano vespertino).*
>
> *Não encontro dificuldade para ensinar Matemática, mesmo ele não sabendo ler ele consegue resolver bem, raciocina com lógica, por causa do raciocínio lógico, ele traz de casa um conhecimento do seu cotidiano. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *As maiores dificuldades são a falta de interesse dos alunos e a conversa. (Professora 3º ano matutino).*
>
> *A maior dificuldade nas aulas de Matemática é despertar o interesse dos alunos. Existe aluno que diz não gostar e se o professor não insistir e*

> *introduzir aí eles não gostam. Eles precisam saber as 4 operações para gostar do restante.(Supervisora vespertino).*
>
> *Uma dificuldade consiste no aluno que não quer pensar e nem estudar; outra está na diversidade que existe na sala de aula. (Supervisora matutino). O professor não é preparado para trabalhar com material concreto. Trabalha-se muita teoria, a realidade de uma sala de aula nem sempre é como na teoria. (Diretor).*

De acordo com os entrevistados pode-se perceber em seus relatos que somente um vê a indisciplina como a maior dificuldade, quatro declararam ser falta de interesse dos alunos, dois alegaram falta de material concreto da instituição para se trabalhar, um disse não encontrar nenhuma dificuldade, e somente um afirmou falta de preparo do professor para lidar com material concreto.

Quando se faz uma análise do quadro geral pode-se identificar a falta de interesse dos alunos, o que irá resultar em indisciplina, pois esse aluno está ocioso dentro da sala de aula.

> A motivação deve partir do sujeito, envolver aquilo que o professor tem de fazer para que o aluno mostre interesse - mas a mobilização é do aluno, que fique bem claro [...] Se não houver motivação, não se resolve o problema da indisciplina "(VASCONCELOS, *apud*, GUTENBERG, 2007, p 24).

Sendo assim cabe ao educador despertar no aluno o interesse, promovendo momentos instigadores dentro da sala de aula, pois o ato de aprender deve partir do interesse pessoal de cada um.

Através da observação das aulas, pode-se perceber situações de indisciplina, sendo que quanto mais superlotadas as salas de aula, maior a indisciplina. Os educandos conversam e andam muito na sala, não levam seus materiais para a escola, sempre falta um lápis, uma borracha entre outros materiais. Com isso muitos alunos ficam dispersos, não se interessam em fazer nada na sala de aula e ainda atrapalham aqueles que se esforçam para o aprendizado.

A sétima pergunta feita foi em relação ao interesse dos alunos pelas aulas de Matemática e em quais situações eles demonstram tal interesse.

> *[...] são alunos agitados, indisciplinados e que não despertam interesse nas atividades desenvolvidas. (Professora 1º ano vespertino).*
>
> *Os alunos se interessam pela aula de Matemática quando trabalhamos com problematizarão, situações em que a participação deles é maior. (Professora 1º ano matutino e 3º ano vespertino).*

> *Sempre que trago a Matemática de forma lúdica e criativa o interesse aumenta e a aprendizagem é mais satisfatória. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *Às vezes quando é disponibilizados jogos concretos, o que acontece uma vez por semana. É formado grupos e nesse momento os alunos interagem mais. (Professora 2º ano vespertino).*
>
> *Sim. Eles gostam de compartilhar seus conhecimentos sempre ajudam um ao outro. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *Sim. Quando a aula é diferenciada, como jogos, eles demonstram mais interesse. (Professora 3º ano matutino).*
>
> *Os alunos demonstram interesse quando eles aprendem, começam a aprender. Aí eles pedem para que tenham aula de Matemática. Eu trabalho através de ambiente motivador, cartazes. A famosa estrelinha aos que acertam as atividades. Dou vale picolé de 2 em 2 semanas. (Supervisora vespertino).*
>
> *Sim. Desde que planeje situações com sentido e que tenham significado para os alunos, escolhendo materiais que sirvam de apoio para o trabalho que eles realizarão nas aulas. Bem como usar métodos e estratégias que levem aos alunos a construírem uma aprendizagem voltada para a realidade em que estão inseridos. (Supervisora matutino).*
>
> *Demonstram interesse quando o conteúdo tem relação com o seu dia – a-dia. O que me leva a acreditar que ele interessa por aquilo que ele vai precisar para sua vida. Como sistema monetário, por exemplo, eles ficam super interessados em aprender os valores. Entre outros. (Diretor).*

De acordo com os entrevistados, os alunos demonstram interesse pela Matemática quando o assunto envolve seu dia a dia, quando se usa materiais concretos tornando assim as aulas diferenciadas, contudo uma professora afirmou que seus alunos não demonstram interesse, pois são muito indisciplinados.

Os entrevistados deixaram claro que quando se usa materiais manipuláveis, lúdicos, e sendo o espaço da sala de aula, um ambiente motivador, pode se perceber que a atenção do aluno se volta para o que o professor ensina, possibilitando uma situação real de construção significativa do saber matemático.

> [...] Isto nos conduz a atribuir à Matemática o caráter de uma atividade inerente ao ser humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e consequentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido. Portanto, a Educação Matemática é uma atividade social muito especifica [...]. (D'AMBROSIO, 1986, p.36)

A Matemática faz parte do cotidiano de todos, então cabe ao professor aproximar o conteúdo programático da realidade do aluno É necessário ligar o lúdico ao concreto e às vivências dos educandos para que o ensino da Matemática seja consolidado e duradouro.

A oitava pergunta foi sobre a família: Você conta com o apoio da família na escola? Como?

> *Não. É uma das maiores dificuldades encontradas, falta o apoio da família em todas as situações. As crianças não encontram incentivo e motivação por parte dos familiares. (Professora 1º ano vespertino).*
>
> *Muito pouco, a maioria vem à escola só quando é convidado para reuniões ou chamados individual por algum motivo. (Professora 1º ano matutino e 3º ano vespertino).*
>
> *Às vezes. Trabalho com crianças que na maioria das vezes não recebe apoio dos pais nem em casa, nem na escola, portanto na maioria das vezes é difícil contar com a família na escola. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *Sim, através de reuniões e comparecimento à escola sempre que são solicitados. (Professora 2º ano vespertino).*
>
> *Sim. Eles participam de tudo na escola e os deveres são sempre de acordo. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *Às vezes. Nem todos os pais ajudam, alguns são participativos e vem até à escola para ouvir os fatos etc... "Professora 3º ano matutino".*
>
> *Sim. A família quando acionada ela participa. Eu me relaciono bem com a família dos meus alunos. (Supervisora vespertino).*
>
> *Às vezes. Educar é um trabalho que requer a união entre a Escola e a Família. Só que a maioria das famílias tem deixado de exercer sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem. (Supervisora matutino).*
>
> *Nem sempre. É uma minoria que participa da vida escolar dos seus filhos. Aquelas crianças que apresentam mais dificuldades, tanto na aprendizagem como na disciplina, são os que geralmente vêm de uma família desestruturada, isso reflete muito na vida escolar deles. (Diretor).*

Os entrevistados se manifestaram negativamente quando se fala na parceria escola/família, porque não contam com a participação dos pais a não ser que sejam solicitados, e em muitos casos quando solicitados nem sempre comparecem. Sendo assim é perceptível que esses alunos não estão bem na escola, porque o pai que não se interessa pela vida diária de seu filho na escola, normalmente não colabora com seus estudos em casa.

De acordo com Pereira (2015) "pais engajados, mesmo com baixo índice de escolaridade, promovem grande impacto no desenvolvimento escolar dos filhos [...]", "[...] e

que o incentivo ao estudo pelos pais tem duas vezes mais influência que a renda em aspectos como disciplina, iniciativa e curiosidade dos estudantes. ”

Sendo assim o autor afirma a importância da família, a base estruturada que serve de apoio para o aluno. Hoje, a escola carece do apoio da família, para ajudar na construção cidadã do seu aluno. Aos pais cabe o interesse de ajudar e estabelecer parceria com a escola, pois família e escola são elementos complementares.

A nona pergunta do questionário refere os dados divulgados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) onde os docentes brasileiros gastam, em média, 20% do tempo de aula mantendo a disciplina na classe, sendo assim compreende-se que o professor gasta um em cada cinco minutos da aula pedindo atenção, silêncio e no controle da bagunça. Questionou-se sobre estratégias ou metodologias que professor utiliza para lidar com a indisciplina na sala de aula durante as aulas de Matemática.

> *É uma questão que está cada vez mais complicada, o aluno já tem consciência que basta estar presente na sala de aula mesmo sem demonstrar compromisso, pois tudo está a seu favor, se vai ser aprovado de qualquer forma, para quê estudar?Eu gasto no mínimo 50% do horário tentando fazer com que o aluno me perceba lá na frente. (Professora 1º ano vespertino).*
>
> *Através do diálogo, participação de todos na aula, levando a conversa deles para o lado da matéria dada no momento, pois é muito complicado a indisciplina na sala de aula, por isso temos que trabalhar com eles na conversa levando sempre para a disciplina trabalhada. (Professora 1º ano matutino e 3º ano vespertino).*
>
> *Elaborar regras; incentivar a cooperação; agir com calma; ficar sempre alerta; estimular a autonomia. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *Através de conversas e da estimulação de participação de cada um nas atividades, chamando para resolver operações no quadro. (Professora 2º ano vespertino).*
>
> *Não tenho indisciplina, e sempre trabalho aula de Matemática no primeiro horário. (Professora 2º ano matutino).*
>
> *A indisciplina é realmente um grande desafio. Uso estratégias como combinados, se caso preciso ficam sem recreio, isso só em casos extremos. Coloco para escrever frases como: Preciso ficar calado; preciso respeitar etc... (Professora 3º ano matutino).*
>
> *Eu sou uma professora afetiva com meus alunos, democrática. Se trazem celular falo pra não trazer, mas aquele dia utilizo para uma música com som baixo e todos ouvem. Se insistir falo que vou descontar o tempo depois do horário ou no recreio e desconto se for preciso .Coloco também o cartaz*

de estrelinhas dou vale picolé e eles se interessam e calam e eu consigo ensinar bem a Matemática meu alunos aprendem a gostar. (Supervisora vespertino).

Estratégias de repressão não são adequadas e sim imediatistas e ineficazes. É preciso criar aulas estimulantes, pois elas ajudam a combater a indisciplina. Uma boa sugestão é criar algumas regras comuns para o funcionamento das aulas fazendo isso com a ajuda dos próprios alunos. Com isso os alunos sentem incentivados a cooperar e estimula a autonomia. (Supervisora matutino).

Quando eu era regente eu conseguia manter a disciplina através de combinados que eram criados pelos próprios alunos no início do ano. Esses combinados envolviam tanto a disciplina como o fazer das atividades propostas. Quando o aluno participa, ele envolve mais. (Diretor).

Para os entrevistados a indisciplina é um assunto que desafia os limites da escola. Os educadores buscam desenvolver estratégias, combinados e até projetos de estimulação para provocar neles a disciplina e concentração, concordam que punição só em último caso. Em linhas gerais é possível perceber que, quanto maior o número de alunos em uma classe, maior a possibilidade de situações geradoras de conflitos e indisciplina.

A décima pergunta buscou saber, como os professores pesquisados avaliam a formação do professor para ensinar Matemática.

O professor geralmente é bem preparado, o grande desafio e conseguir colocar em prática tudo aquilo que sonha. (Professora 1º ano vespertino).
Nos graduados apenas em Pedagogia, a Matemática deixa a desejar, mas temos curso que ajudam e nos aperfeiçoar mais. (Professora 1º ano matutino e 3º ano vespertino).

A formação profissional é algo muito complexa, considero que minha formação foi excelente, porém hoje encontro dificuldades com relação a material didático, tanto por parte da instituição, quanto por parte do aluno. (Professora 2º ano matutino).

Durante o tempo que estamos na faculdade estudamos a teoria e na sala de aula é onde nos deparamos com as situações que devem ser resolvidas com prudência e sabedoria. (Professora 2º ano vespertino).

Na faculdade se aprende a teoria, o aprendizado é consolidado, aprendido na sala de aula, com os problemas diários. (Professora 2º ano matutino).

A formação é muito importante, mas, a realidade não é tão linda como se pregam nas faculdades para os formandos. (Professora 3º ano matutino).

> *Matemática você não precisa formação. Se você é formado em Pedagogia em algum momento estudou a Matemática. Agora é rever, estudar em casa para ensinar para as crianças. (Supervisora vespertino).*
>
> *Nem sempre o docente que se encontra habilitado está realmente preparado para desenvolver seu trabalho com qualidade com domínio de conteúdos e métodos que favoreçam a aprendizagem. A sugestão é que aconteçam sempre cursos de formação continuada. (Supervisora matutino).*
>
> *Tenho pouco conhecimento da formação de professor na área de Matemática, mas o pouco que tenho observo que poderia ser mais bem preparados, uma vez que eles apresentam muita dificuldade de trabalhar com material concreto. Matemática exige o trabalho com esse tipo de material, a criança apreende com mais facilidade. (Diretor).*

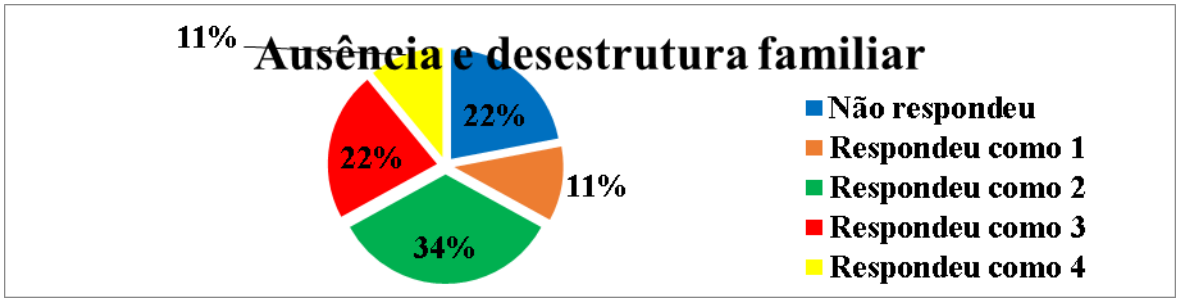
No geral, todos acreditam que a formação do pedagogo não é ruim, porém a teoria no curso é muito mais enfática, deixando o que realmente o educador precisa na sala de aula a desejar, o que não impede que ele procure cursos de formação continuada.

> Muita gente pensa que os professores são mal preparados. Isso é falso, a preparação é boa e competente. Os educadores precisam é perder o receio de entrar no novo. As autoridades também poderiam ter participação mais ativa, propiciando condições para o professor fazer o novo. Mas o que acontece são medidas controladoras como o Provão para alunos e professores. Não se resolve um problema sério com medidas fiscalizadoras e controladoras. Os professores precisam de medidas mais liberais, pois educadores são criativos e dedicados. (D'AMBROSIO, 2003, p.08).

De acordo com o autor, o que falta é o professor perder o medo e inovar, de aplicar o que sabe com didática, motivação e entusiasmo. A administração escolar deve contribuir para a implantação do novo, assim todos compartilham as novidades da educação eficiente. Porque normas extremamente rígidas e inflexíveis não resolvem problemas da escola muito menos dos alunos. É preciso agir com criatividade, entusiasmo e encanto pela educação.

A décima primeira questão solicitou que os professores classificassem alguns fatores, em grau de interferência para o processo de ensino aprendizagem em sua sala de aula. Enumerando do maior grau (1) de interferência para o menor grau de interferência (4).

Gráfico 6: Grau de Interferência da ausência e desestrutura familiar



Fonte: GONZAGA, 2016

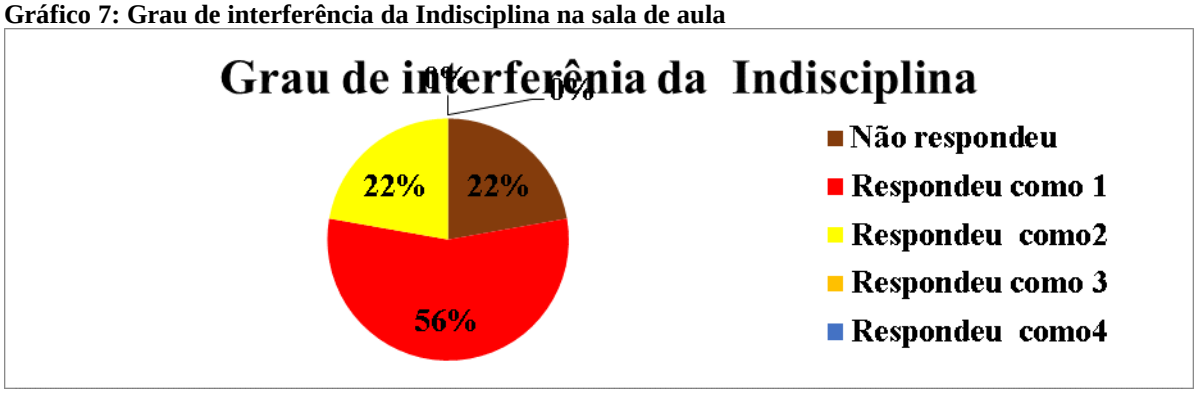
O grau de interferência da ausência e desestrutura familiar foi assim relacionado de acordo com o gráfico 6 ; 22% não respondeu, 11% classificou como 1(um), 34% respondeu como 2(dois), 22% classificou como 3(três), e 11% classificou como 4(quatro).

Sendo assim classificaram como média, em 2 (dois) o grau de interferência quanto a ausência e desestrutura familiar para o ensino da Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização.

> Se a criança sente que a escola é importante para a família, ela tende a encará-la com um compromisso maior. Caso contrário a criança também tende a dar papel menos relevante para a educação em sua vida. Por outro lado, [...] quando o professor percebe que a família está presente, ele se sente mais seguro e mais respaldados em suas ações. (MISKALO, apud, PEREIRA, 2015, p 19)

Neste sentido vale afirmar a importância da família, na escola, estabelecendo parcerias que promovam uma base sólida, possibilitando à criança estabilidade emocional e maturidade para lidar com escolhas e construção de sua identidade cidadã.

Gráfico 7: Grau de interferência da Indisciplina na sala de aula



Fonte: GONZAGA, 2016

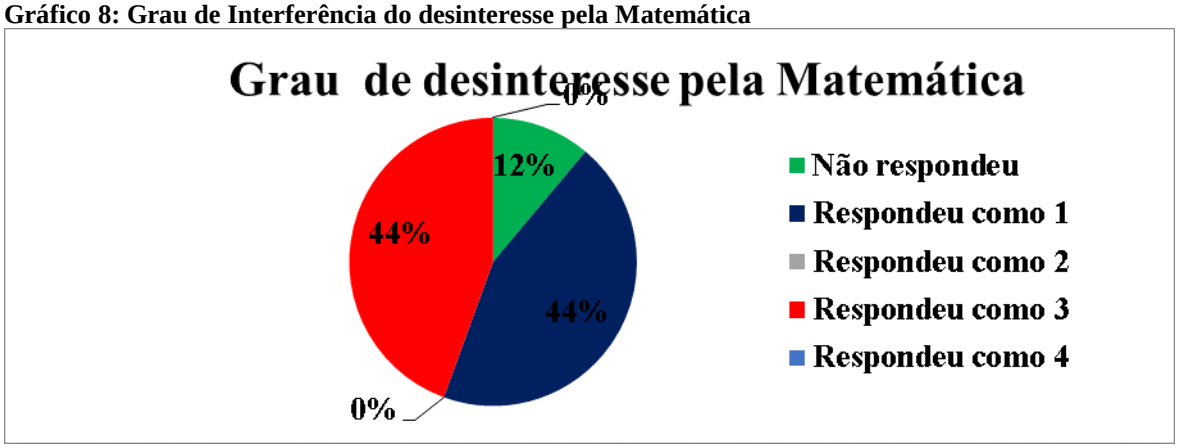
O grau de interferência da indisciplina na sala de aula foi assim classificado; 22% não classificou, 56% classificou como 1(um), 22% respondeu como 2(dois) e os outros não contaram em percentual.

Sendo assim classificaram como fator 1(um) o grau de interferência da indisciplina para o ensino da Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização.

De acordo com o filósofo alemão KANT "falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, o passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina" (EMANUEL KANT apud GUTENBERG, 2007, p 20)

Para o autor citado acima, a indisciplina se torna um grande desafio para a construção humana, mais grave ainda que os problemas culturais, pois questões indisciplinares são bastante complexas para serem sanadas, o que afeta literalmente o processo ensino e aprendizagem.

Gráfico 8: Grau de Interferência do desinteresse pela Matemática

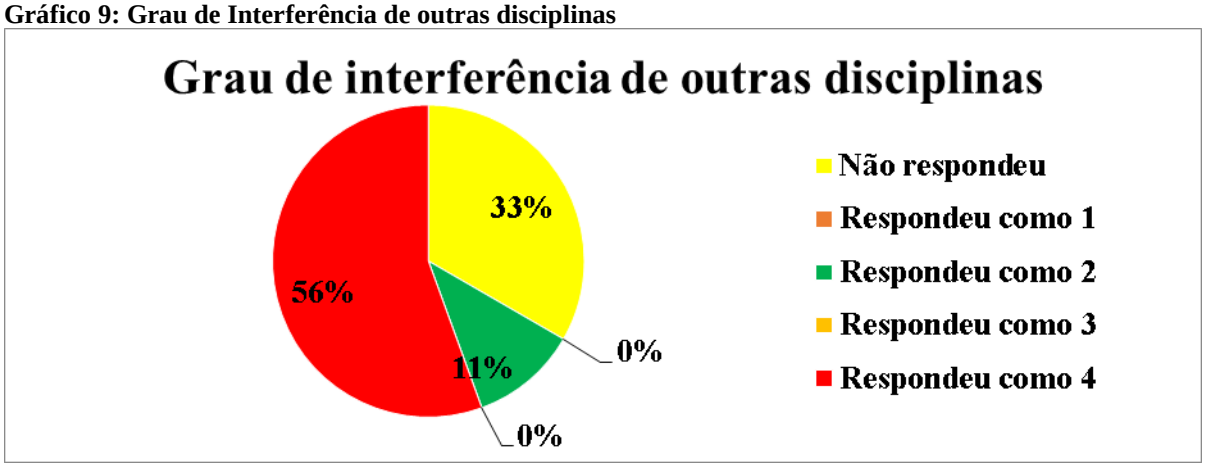


Fonte: GONZAGA, 2016

O grau de desinteresse pela Matemática foi assim classificado; 44% classificaram como 1 (um), e 44% classificou como 3(três) e 12% respondeu como 4(quatro), os demais não classificaram.

De acordo com Oliveira; Gonçalves; Trovo (2009) "um dos motivos que causa desinteresse por parte dos alunos é o afastamento da realidade, pois que motivo o aluno irá aprender Matemática, se não for para aplicá-la no cotidiano? ". Sem dúvida que essa aproximação do conteúdo com a realidade do aluno, de forma lúdica, com aulas bem planejadas, professores preparados e motivados, parceria escola/família, são recursos bastante positivos que podem gerar um maior comprometimento do educando com seu processo de aprendizagem.

Gráfico 9: Grau de Interferência de outras disciplinas



Fonte: GONZAGA, 2016

O grau de interferência de outras disciplinas de acordo com o gráfico 9, foi assim classificado; 33% não respondeu, 11% classificou como 2(dois) o grau de interferência de outras disciplinas, e 56% classificou como 4(quatro) o grau de interferência de outras disciplinas, os demais sujeitos pesquisados não se manifestaram quanto a esse questionamento.

Sendo assim classificaram a interferência por outras disciplinas como 4 (quatro) quanto ao fator de interferência para o ensino da Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização, resultado que não compromete essa relação de conteúdo.

Sendo assim, a indisciplina assume o grau máximo das dificuldades encontradas pelos professores, enquanto questões de ordem familiar ocupam a segunda posição. O desinteresse dos alunos também foi revelado como um grande desafio a ser vencido pelos professores. Quando se trata de estabelecer contato com outras disciplinas, o fator interferência não assume grande desafio como de influência em sala de aula para se ensinar Matemática.

Assim, pode-se concluir que a indisciplina é resultado de variados problemas, de ordem pessoal, coletiva e familiar, sendo o reflexo dos problemas vividos por alunos com raízes originadas em diferentes situações sociais, culturais e afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo levantar quais são as maiores dificuldades encontradas pelos professores do Ciclo Inicial de Alfabetização, para ensinar a disciplina de

Matemática. Os dados obtidos com a pesquisa revelaram diversos fatores que podem interferir numa educação de qualidade.

Quanto à desestrutura familiar pode se perceber que ela é fator a ser considerado para explicar, algumas dificuldades que os professores enfrentam na sala de aula. É um processo conflitante e desencadeador de situações negativas para a aprendizagem. A ausência da família na escola revelou-se também como ponto impresumível. Quando a participação dos pais é percebida, as possibilidades de uma construção do saber sólida são visível e tendem a contribuir positivamente para uma melhoria na educação dos filhos. Quando se buscou identificar o grau de interesse do aluno pela disciplina de Matemática, foi detectado certa positividade, desde que as aulas sejam planejadas e tragam sentido para os alunos, sejam lúdicas, com materiais concretos e manipuláveis, jogos e brincadeiras.

Quando se analisa o nível de interferência da indisciplina na sala de aula quando o professor está comprometido em ensinar, todos os entrevistados são unânimes em afirmar que percebem a indisciplina como o maior problema na sala de aula hoje.

Ao se levantar a questão de como o professor avalia sua formação para ensinar Matemática ou diagnosticar se há uma desmotivação do mesmo para lecionar essa disciplina, pode-se perceber que, os entrevistados em sua maioria avaliam sua formação como boa, apesar de ressaltar que a realidade de sala de aula é muito diferente do que se fala na faculdade, sendo a teoria sobressaindo sobre a prática.

As hipóteses iniciais apontavam como a ausência da família, a indisciplina, e o desinteresse pela Matemática como fatores cruciais para os problemas que se tem em ensinar Matemática no Ciclo Inicial de Alfabetização. As hipóteses foram confirmadas e percebe-se que há uma grande tarefa a ser executada pela escola em parceria com a família, em se tratando se melhorar a oferta e a qualidade do ensino dessa disciplina, que apesar de parecer tão complicada, está presente no cotidiano da sociedade.

Contudo espera-se que essa pesquisa possa contribuir para levantamento de novos dados, porque pesquisa em educação nunca se esgota sempre se faz necessário novas análises, com objetivo de melhorar a educação na sociedade atual. Esse trabalho é somente um grão de areia se comparado ao que se pode descobrir quando se pesquisa a área da educação. Os desafios são muitos, porém para o educador que sonha, não há limites, e sim possibilidades.

V- REFERÊNCIAS

ANTUNES, 2004, (Consultor em Educação) **Os desafios do Ensino de Matemática**, Programa Conexão Futura 07/04/14,disponível em<https://www.youtube.com/watch?v=RXUQ-12-uVg>acessado em 28/março/2016 as 14:00.

CAMACHO, 2004, (Diretor Geral do IMPA),**Os desafios do Ensino de Matemática**,Programa Conexão Futura 07/04/14,disponível em< https://www.youtube.com/watch?v=RXUQ-12-uVg> acessado em 28/03/2016 as 14:00.

D'AMBROSIO, Ubiratan, Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática, 3ª ed. Campinas SP, editora Summus,1986,115p.

D'AMBROSIO, 2003, **Etnomatemática**, disponível em < http://etnomatematica.org/articulos/boletin.pdf > acessado em 20/setembro/2016

D'AMBROSIO, Ubiratan, **Educação Matemática** da teoria à prática,17 ed. Campinas SP, editora Papirus,1996,120p.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa,37 ed. São Paulo, a Paz e Terra S/A,1996,148p.

GUTEMBERG. A., **Chega de gerações de indisciplinado**, *Profissão Mestre*, 2007, ano 8 n 96,p 20-25.

INEP, 2014,(Talis) Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor, disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor acessado em 13/outubro/2016.

MEC, Secretaria de Educação Fundamental.,1997,**Parâmetros curriculares nacionais: matemática**,Caracterização da área de Matemática, Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf >,acessado em 13/abril/16 as 15:00

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC, 2009, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007,disponível < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> acessado em 05/outubro/2016

MOURÂO; ESTEVES, 2013, **Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender**, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a06v21n80.pdf >Acessado em 29/abril/2016.

OLIVEIRA; **GONÇALVES**; **TROVO** 2009; Reflexão crítica sobre o ensino da Matemática, disponível em<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/soLetras2009/Ivan%20Pinheiro%20Oliveira.pdf>acessado em 11/outubro/2016

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs**), Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental 2 ed.,Rio de Janeiro , editora DP&A,,2000,142p.

Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica disponível em http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professoresacessado em 16/março/2016

Portal.mec.gov.br/componente/tags/tag/33571. G1.globo.com/educação.

UOLPORTAL, 25 de junho de 2014, disponível em:< http://www.informativo.com.br/site/noticia/visualizar/id/54540/?Professor-gasta-20-do-tempo-de-aula-com-indisciplina.html> acessado em 17/abril/2016 as 15:35 .

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

OS JOGOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Gisele Gonçalves Bessa*
Roseline Martins Sabião**

Resumo: Este trabalho apresenta os Jogos Matemáticos como um recurso didático que os professores podem usar nas aulas de matemática para atrair os alunos a participarem das aulas, consequentemente adquirirem conhecimentos significativos. O tradicional modelo de ensino, baseado nas aulas somente teóricas, é caracterizado como um método monótono e cansativo, distante da realidade do aluno. Aulas interativas e dinâmicas despertam a atenção dos alunos, proporcionam experiências enriquecedoras que vão além da aquisição de habilidades, perpassam pela aceitação de normas, pela fomentação do trabalho em equipes, e acima de tudo desenvolvem o respeito pelo outro. Tendo em vista que a disciplina de Matemática tem suas complexidades, o que pode dificultar ainda mais seu aprendizado, há uma maior necessidade em despertar a atenção e interesse do aluno para o conteúdo ministrado. O presente trabalho objetiva conhecer as contribuições da utilização dos jogos enquanto recurso didático para o ensino e aprendizagem da matemática; tal pesquisa foi fundamentada em revisão bibliográfica a partir de estudos em artigos científicos, monografias, teses, livros, revistas, que apresentem conhecimentos sobre o tema. Visto que é necessário desenvolver o raciocínio lógico e estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, os jogos tornam-se elemento catalisador, contribuindo e motivando o interesse do aluno, auxiliando educadores e mestres no ensino do conteúdo relativo à matéria, fazendo com que o educando identifique suas dificuldades e tenha condições de superá-las.

Palavras chave: Matemática; Jogos; Ensino e Aprendizagem.

Abstract: This paper presents the Games Mathematicians as a teaching resource that teachers ~~can use in math classes~~ to attract students to participate in classes, thus acquire meaningful knowledge. The traditional teaching model, based on only theoretical, is characterized as a monotonous and tiring method, away from the student's reality. Interactive and dynamic lessons arouse the attention of students, provide enriching experiences that go beyond the acquisition of skills, pervade the acceptance of regulations, the fostering of team work, and above all develop respect for each other. Given that mathematics discipline has its complexities, which can further hinder their learning, there is a greater need to attract the attention and interest of the student to the course content. This study aims to understand the contributions of the use of games as a teaching resource for teaching and learning mathematics; such research was based on a literature review from studies in scientific articles, monographs, theses, books, magazines, which present knowledge on the subject. Since it is necessary to develop logical thinking and encourage independent thinking,

* Graduanda em Matemática pela Faculdade Patos de Minas (FPM). bessa.gisele@yahoo.com.br
**Graduada em Letras (UEMG), Especialista em Língua Portuguesa, Linguística e Artes(FIJ), Especialização em Docência e Didática do Ensino Superior (FPM). Professora orientadora da Faculdade Patos de Minas (FPM). roselinemartins@yahoo.com.br
**

creativity and ability to solve problems, the games become a catalyst, helping and motivating the student's interest, helping educators and teachers in teaching the relative content to matter , causing the student to identify their difficulties and is able to overcome them

Keywords: Mathematics; games; Teaching and learning

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo apresenta a temática os jogos como recurso didático no ensino da matemática, tendo em vista que os educadores podem criar em sala de aula um ambiente de interesse e motivação, propiciando ao aluno uma participação autônoma no processo de construção do conhecimento.

A Matemática é vista pela maioria dos educandos como uma disciplina de difícil entendimento, tais concepções levam a uma prática pedagógica impessoal e, por vezes, muito distante da realidade, o que torna o ensino e a aprendizagem processos cercados de dificuldades.

Sabe-se que o uso do método tradicional de ensino, no qual o professor apresenta definições, resolve exemplos e exige exercícios de fixação, e o aluno, por sua vez, demonstra sua aprendizagem através da reprodução do exposto, não significa compreensão, pois o aluno apenas decora o processo, e consequentemente, não permite a construção de conhecimentos.

Ao priorizar a construção do conhecimento pelo fazer pensar do aluno, surge o interesse em pesquisar sobre a importância dos jogos para o ensino e aprendizagem da Matemática por acreditar na eficácia da sua aplicação em sala de aula.

Conforme Machado (2011), a aprendizagem por meio de jogos permite que o estudante adquira conhecimentos matemáticos através de um processo alternativo aos padrões tradicionais, incorporando características lúdicas, que potencializam a discussão de idéias. E, a aprendizagem matemática ocorre de modo significativo quando o aluno se depara com situações que exijam investigação, reflexão e empenho, levando-o a construir e desenvolver conceitos e procedimentos matemáticos.

Neste contexto, verifica-se a necessidade de conhecer as contribuições da utilização dos jogos enquanto recurso didático para o ensino e aprendizagem da matemática, sendo o objetivo geral dessa pesquisa. Para isso, é necessário apresentar a Importância do lúdico para o ensino e aprendizado da Matemática; analisar o papel do jogo como estratégia

facilitadora no ensino da Matemática e proporcionar aos professores a reflexão perante aos jogos como recurso didático.

O trabalho foi fundamentado em revisão bibliográfica a partir de estudos em artigos científicos, monografias, teses, livros, revistas, que apresentem conhecimentos sobre os jogos como recurso didático e o material foi levantado em fontes tais como: livros, artigos científicos, monografias e revistas, bancos de dados em sites da internet como o Scielo e Google.

A pesquisa é fundamentada em vários autores, sendo os principais: Alves (2001), Souza (2002), (SELVA; CAMARGO, 2009), e (PCNs, 2000) que defendem o uso de jogos como método de ensino de matemática. Com esta pesquisa, espera-se que, os professores reflitam de forma diferente e integrem os jogos às suas aulas, tornando-as mais produtivas, motivadoras e prazerosas.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos; no primeiro aborda-se o ensino tradicional da matemática, no qual o ensino é centrado no professor, impossibilitando o aluno de participar do próprio conhecimento; no segundo, apresenta-se a matemática e a ludicidade, relacionando a aproximação da matemática ao dia a dia do aluno através do lúdico; no terceiro aborda-se os jogos como método facilitador do ensino da Matemática; levando em conta que os mesmos propiciam condições agradáveis e favoráveis ao ensino da matemática e no último e quarto capítulo apresentam-se os jogos matemáticos, apontando sugestões de jogos que podem ser utilizados em sala de aula como método para ensinar Matemática.

2 O ENSINO TRADICIONAL DA MATEMÁTICA

O aprendizado de Matemática tem sido por muito tempo, uma das maiores dificuldades para os educandos. No ensino fundamental e médio é comum observar, entre os alunos, discussão de como a disciplina é difícil de entender. Naturalmente, tais dificuldades podem decorrer de inúmeras ações pedagógicas.

O ensino tradicional que é aplicado na maioria das escolas brasileiras, aproxima-se do aluno através de uma aula expositiva, na qual é possível observar que o processo de ensino apenas o professor transmite e os alunos recebem e realizam de forma repetitiva e mecanizada os exercícios, acarretando, por parte do aluno, memorizações de como estes exercícios foram desenvolvidos. (CABRAL,

200
6)

Assim neste modelo de aula o educador não desafia, não amplia, nem se coloca a disposição para o desenvolvimento individual, restringindo-se apenas a que se ensina, e o aluno tem sua capacidade de desenvolvimento limitada.

Esse tipo de ensino é conhecido como empirismo, que segundo Becker (1994) é a doutrina segundo a qual todo o conhecimento tem sua origem. Esta Teoria, considera que a mente do aluno nada contém e portando, é receptiva e passiva, em nenhum momento durante o processo de ensino/aprendizagem são criadas situações em que o aluno precisa ser criativo ou onde ele esteja motivado a solucionar um problema.

O ensino é centrado no professor, que deve ser rigoroso na tarefa de direcionar, punir, treinar, vigiar, organizar conteúdos, avaliar e julgar comportamentos para garantir melhor aprendizagem, sendo a aprendizagem confundida com a simples memorização do conteúdo seguida através da repetição de exercícios. (VITAL, 2011)

Neste sentido, Rego (1995) caracteriza uma aula no modelo de ensino tradicional da matemática dentro de uma visão onde o processo de conhecimento e a constituição do ser humano são fatores que se definem através da hereditariedade maturidade do raciocínio, e assim excluindo suas interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança.

Para Micotti, (1999), “a aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração”.

A escola e o ensino são supervalorizados e os conteúdos e procedimentos didáticos não têm relação com o cotidiano do aluno e muito menos com a realidade social. É o professor que dita a regras transmitindo o conteúdo que se acha necessário e importante na sua área de conhecimento, valoriza o trabalho individual, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias de que o aluno dessa forma possa adquirir conhecimento. (VITAL, 2011)

> Se os padrões de comportamento dos professores são em função de seus pontos de vista, crenças e preferências sobre o conteúdo e seu ensino, então qualquer esforço para melhorar a qualidade do ensino de Matemática deve começar por em compreender as concepções sustentadas pelos professores e pelo modo como estas estão relacionadas com sua prática pedagógica. (THOMPSON, 1997, p.14).

Segundo D'Ambrósio (1989), algumas consequências dessa prática educacional discutem-se pela comunidade de pesquisadores em educação matemática, pois se observa que os alunos passam a acreditar que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de formulas e algoritmos e que fazer matemática é apenas seguir as regras transmitidas pelo professor, considerando que a matemática é algo que não se pode duvidar ou questionar, desvinculando o conhecimento matemático de situações reais.

De acordo com Moisés (1997) aprender Matemática, ainda é difícil para muitos alunos porque nem sempre os alunos sabem que a matemática serve para sua vida cotidiana, tendo uma noção errada de que precisa aprender apenas resolver os problemas propostos pela escola. Por isso, a necessidade de preparar alunos a fim de que sejam capazes de solucionar problemas e construírem conceitos matemáticos vinculados a sua realidade.

Diversas pesquisas foram realizadas, para que houvesse uma compreensão de como ocorre o processo de ensino aprendizagem da Matemática, e hoje se pode firmar que, para que haja aprendizagem na Matemática, não basta à memorização, mas também o interesse do aluno e a forma como o conteúdo é trabalhado e mediado em sala de aula. Desta forma, percebe-se que as dificuldades de aprendizagem e a consequente reprovação estão intimamente ligadas ao processo de ensinar e aprender (ARAÚJO, 2005).

Desta forma o professor, através de reflexos diante de sua postura como educador, poderá mudar este contexto, na realidade em que possa tornar-se um mediador da ação pedagógica, mudando sua forma de pensar e buscar, de uma maneira transformadora da realidade em um processo de ensino aprendizagem de qualidade.

> O professor é hoje visto como um elemento-chave do processo de ensino aprendizagem. Sem a sua participação empenhada é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo, cujos problemas, de resto, não cessam de se agravar. (PONTE, 1994, p.01).

Cada vez mais os professores precisam se aprimorar e se apropriar frente aos conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, na medida em que o mesmo vai se construindo e se apropriando desses conhecimentos que servirão para compreender a transformar a sua própria realidade.

3 A MATEMÁTICA E A UDICIDADE

Sabe-se que, desde as séries iniciais, muitos alunos apresentam certo medo em relação à Matemática, tal situação acaba por tornar a aprendizagem desta disciplina um

processo cercado de complicações, porém, o fator determinante das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à matemática pode ser a ausência de uma relação mais próxima entre a matemática e o dia-a-dia. (SELVA; CAMARGO, 2009)

Segundo Souza (2006, p. 44 apud SELVA; CAMARGO, 2009, p 13), "o ensino da matemática atravessa uma situação de grande desconforto, tanto para quem aprende como para quem ensina". Além disso, há um descontentamento com o ensino da matemática, sendo que sua aplicação, sua real função no currículo e aspráticas pedagógicas são questionadas constantemente, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem a fim de que esta seja uma disciplina menos temida pelos alunos.

Dentre vários fatores que dificultam a aquisição de conhecimentos matemáticos acontece em virtude de a escola ainda priorizar e praticar um ensino tradicional, utilizando somente os livros didáticos, os quais abordam conteúdos de forma abstrata, cansativa e distante da realidade dos educandos. (RIBEIRO, 2004).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 38):

> [...] tem-se buscado, sem sucesso, uma aprendizagem matemática pelo caminho de reprodução de procedimentos e da acumulação de informações; nem mesmo a exploração de materiais didáticos tem contribuído para uma aprendizagem mais eficaz, por ser realizada em contextos pouco significativos e de forma muitas vezes artificial.

Além disso, Micotti (1999, apud SELVA; CAMARGO, 2009, p 13), afirma que "as aulas expositivas e os chamados livros didáticos pretendem focalizar o saber, mas, geralmente, ficam sem sentido para os alunos [...]", assim, percebe-se que o ensino de Matemática realizado de maneira impessoal tem se mostrado ineficaz, já que, a simples reprodução de exercícios não significa a efetiva aprendizagem.

Portanto, há necessidade de buscar, conhecer e aplicar métodos de ensino que ajudem a facilitar o entendimento dos alunos.

Desta forma, é preciso repensar o currículo desenvolvido pelas escolas para que se possa construir uma prática pedagógica que faça diferença na vida dos educandos. O currículo deve possibilitar ao aluno a busca e construção de conhecimentos significativos. (RIBEIRO, 2004)

O aprendizado não é somente decorar e repetir atividades, o aprendizado é, antes de tudo, a interação do indivíduo com seus próprios limites, habilidades, e autoconhecimento, pois é no ato do aprendizado que se tem noção da dificuldade que se enfrenta em meio ao aprendizado. (MAROSTEGAN; MURAROLLI, 2016)

Segundo Souza (2002, p.132 apud RIBEIRO, 2004, p 01), as crianças não são adultas em miniatura; elas pensam e agem como crianças; portanto elas não sentem estimuladas a aprender com atividades repetitivas e cansativas manuseadas através de um quadro negro. Com essa situação cria-se em sala de aula um ambiente desestimulador, pois em seu lar o estudante convive com a realidade do dia a dia.

Neste sentido, cabe à escola e principalmente aos professores conciliar ambas as realidades, propiciando um ambiente escolar mais próximo da realidade tecnológica do aluno, vista por ele como algo bom e prazeroso.

Sendo assim, é preciso mergulhar em uma concepção construtivista voltada para a ação construtora do aluno, para que ele deixe de ser um simples receptor de conteúdos, passando a interagir e participando do próprio processo de construção do conhecimento. (RIBEIRO, 2004). Acredita-se que é preciso partir dos conhecimentos que a criança já sabe. Como os jogos, brincadeiras fazem parte da vida cotidiana da criança e do adolescente pode-se uni-los à aquisição de saberes.

Segundo Grigorine (2012, p.19 apud NUNES; SARACENI, 2013).

> Brincar é um ato prazeroso, espontâneo e está presente em todas as fases de crescimento da criança. Através da brincadeira, diferentes formas de convivência e socialização manifestam-se na medida e que a criança interage com o outro e com o ambiente.

Assim, a atividade lúdica (brincar, jogar) assume um papel importante no desenvolvimento da criança, sendo um recurso capaz de transmitir através dos jogos ensinamentos de Matemática de forma prazerosa podendo apresentar resultados satisfatórios na aprendizagem dos conteúdos.

Neste sentido, Rosário (2013) define o lúdico como uma forma prazerosa de educar por meio de técnicas de jogos e brincadeiras, a fim de facilitar o conhecimento na aquisição cognitiva do aluno frente às atividades pedagógicas.

> O lúdico vem tomando espaço nas discussões teóricas como um instrumento importante no processo de ensino aprendizagem. As reflexões teóricas mostram que os jogos e brincadeiras fazem parte do ambiente sociocultural dos alunos e, neste sentido, é preciso respeitar e valorizar os jogos já de conhecimentos dos alunos, seja os tradicionais, ou aqueles que vão sendo culturalmente criados. Dessa forma, o educador aprende observando e ouvindo seus alunos, as formas como brincam e desenvolvem suas atividades lúdicas.” (PEREIRA, 2009, p. 64 apud NUNES; SARACENI, 2013, p.16).

Para Rosário (2013), o uso do lúdico nas escolas tem sido uma ferramenta de grande resolutividade na assimilação de conhecimentos que assim, visam a combater as práticas da educação tradicional da memorização decorando conceito, regras e formulas. Assim, o foco maior fica na sistematização do conhecimento aplicando para o seu cotidiano de forma natural, não mecanizado.

Neste sentido, Smole, Diniz e Candido (2007, p.11 apud ROSÁRIO, 2013, p. 11) afirma que em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino aprendizagem, os quais permitem alterar o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático.

No ensino da Matemática os educadores devem proporcionar atividades desafiadoras, agradáveis e divertidas, contudo estas também devem ser sérias e significativas de forma a motivar o aluno em sala de aula. (DUARTE, 2011)

Para Alves (2001), a educação através de atividades lúdicas estimula significativamente as relações cognitivas, afetivas sociais, além de proporcionar atitudes de critica e criação nos educandos que se envolvem nesse processo.

Assim, as atividades lúdicas são de grande valia para se obter êxito no ensino da Matemática e por dar oportunidade ao aluno de buscar o conhecimento de forma significativa, porque durante o jogo, o aluno torna-se mais seguro e crítico, podendo viver a própria construção do seu saber sem interferência direta do professor.

4 OS JOGOS COMO MÉTODO FACILITADOR DO ENSINO DA MATEMÁTICA.

De acordo com Alves (2001), a importância da matemática de um modo geral é indiscutível, no entanto, a qualidade do ensino dessa área de conhecimento se encontra em um nível muito baixo. Com isso, podem-se utilizar os jogos como um método facilitador de aprendizagem, ou seja, usá-los como uma ferramenta de trabalho.

> Notamos que, para o ensino da matemática, que se apresenta como uma das áreas mais caóticas em termos da compreensão dos conceitos nela envolvidos, pelos alunos, o elemento jogo seapresenta com formas nespecíficas e características próprias, propícias a dar compreensão para muitas das estruturas matemáticas existentes e de difícil assimilação (GRANDO, 1995 apud ALVES2001, p. 22).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2000) apontam os jogos como um caminho a ser seguido, para o desenvolvimento no ensino da matemática. E ainda enumera vários objetivos que têm como finalidade, levar o aluno a: “Identificar os conhecimentos

matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual característico da matemática" (PCNs, 2000, p. 51).

A introdução de jogos nas aulas oferece a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, nota-se que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (Borin, 1996)

Sendo assim, os jogos são extremamente importantes para o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, pois favorece a interação quando estão em atividades de aplicações práticas.

Nesse sentido Smole (2007, p.11, apud MALUTA; PASSOS, 2016) diz:

> [...] as habilidades desenvolvem-se porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir qual a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Dessa maneira verifica-se que o jogo possibilita situações de prazer e trás consigo a aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

No que tange à formação de relações sociais é possível enfatizar que, durante a aplicação de jogos matemáticos, abre-se uma nova perspectiva para que o aluno aprenda de maneira descontraída e institua um vínculo mais forte na relação professor/aluno, dando margem para que o professor perceba com maior facilidade as dúvidas com relação aos conteúdos.

Para Moura (1996), jogar não é estudar nem trabalhar, porque jogando, o aluno aprende, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia (Moura 1996). Nesse sentido, pode-se dizer que durante o ato de jogar os alunos geralmente são mais ativos e, logo, são participantes e interagem com os demais, até mesmo os alunos mais reservados se soltam e compartilham suas idéias, com os colegas durante os jogos.

Nota-se a necessidade do aluno de se sentir seguro da sua própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, tendo em vista que os jogos quando bem trabalhados proporcionam meios para o desenvolvimento de habilidade e competências.

Souza (2002, p.132), expressa a importância de se trabalhar com o jogo na sala de aula dizendo que:

> A proposta de se trabalhar com jogos no processo ensino aprendizagem da matemática implica numa opção didática metodológica por parte do professor, vinculada às suas concepções de educação, de Matemática, de mundo, pois são a partir de tais concepções que se definem normas, maneiras e objetivos a serem trabalhados, coerentes com a metodologia de ensino adotada pelo professor. (SOUZA, 2002, p.132).

Alves (2001) afirma que o professor deve assumir o papel de incentivador, facilitador, mediador das idéias dispostas pelos alunos durante a ação pedagógica, visando sempre o crescimento do aluno enquanto indivíduo que vive em sociedade. Os jogos podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. Devem ser escolhidos e preparados com cuidado para levar o aluno a adquirir conceitos matemáticos de modo significativo e concreto.

Embasados em Alves (2001), pode-se dizer que os jogos proporcionam condições agradáveis e favoráveis para o ensino da matemática. Segundo a autora, o educando é motivado para trabalhar e pensar tomando como base o material concreto, descobrindo, reinventando e não só recebendo informações, assim o aluno deixa de ser um indivíduo passivo e passa a ser ativo atuante no processo de construção do seu próprio conhecimento. "O jogo pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos" (ALVES, 2001, p. 25).

Vale a pena dar ênfase a teoria de Piaget (1896-1980 apud. ALVES,2001), que defende o uso dos jogos na educação e critica a escola tradicional, pelo comodismo ao transmitir conhecimentos às crianças sem nenhum tipo de inovação,o que se expõe ao que ele defende que é suscitar indivíduos críticos, inventivos e criadores. "O objetivo e o caminho da educação são considerados como sendo a organização de conhecimentos que partem dos interesses e das necessidades do educando" (Alves, 2001, p.21).

Por meio de jogos em brincadeiras, os alunos ultrapassam seus limites, pensam, ousam, experimentam caminhos diferentes, para chegar a tão esperada conclusão.

Segundo SILVA; KODAMA (2004) os jogos auxiliam os sujeitos a interpretar e conhecer o mundo, os objetos, a cultura, as relações, as emoções, os conflitos e contradições e os afetos das pessoas. Na escola em uma situação de jogo, a participação ativa dos alunos sobre o seu saber é valorizado, oferecendo oportunidades para os alunos estabelecerem uma relação positiva com a aquisição de conhecimento, "pois conhecer passa a ser percebido como real possibilidade".

Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (PCN, 2000, p. 49).

5 JOGOS MATEMÁTICOS

Sabe-se que os jogos matemáticos são recursos que podem ser empregados pelos professores em sala de aula a fim de dinamizar suas aulas e facilitar a aprendizagem dos alunos, já que:

> Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento nas atividades, sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente. (SILVA, 2005, p. 26).

Porém, a utilização dos jogos matemáticos enquanto recurso didático exige um planejamento bem estruturado, com metodologia detalhada e objetivos definidos, que busquem não só auxiliar os educandos no processo de construção de seus conhecimentos, mas também proporcionar ao professor momentos de reflexão sobre sua prática educativa no contexto da relação entre professor, aluno e saber matemático. (SELVA; CAMARGO, 2009). Para isso é preciso conhecer a definição de jogos e sua classificação.

Ao pesquisar em obras de diversos autores percebe-se que a definição para jogo há grande diversidade de significados atribuídos para este termo, uma das grandes dificuldades em especificar o que é jogo está no fato de diferentes situações serem denominados jogos.

Huizinga (1971) define jogo de uma forma geral como: uma ação ou atividade voluntária, realizada dentro de certos limites de tempo e lugar, seguindo uma regra livremente consentida pelas partes envolvidas, mas imperativa, provida de um fim em se acompanhada de um sentimento de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente do que se é na vida quotidiana.

Kishimoto (2001) afirma que, se praticado em duplas ou grupos, propicia a reciprocidade, além de estimular o entendimento e a consideração de diferentes pontos de vista.

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, onde vários autores dedicaram estudos para tal fim. Entretanto, Piaget (1971) classificou os jogos baseando-se numa evolução sistematizada, estruturando-os em três classes: de exercício sensório-motor, de símbolo e de regras.

O exercício sensório-motor consiste na repetição de gestos e movimentos simples, natural nos primeiros meses de vida. O jogo simbólico consiste no uso da imaginação e da imitação, e dá-se por volta dos 2 até os 6 anos de idade. O jogo de regras inicia-se aos 7 anos, e continuam presentes durante toda vida do individuo; são jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais em que há competição regulamentada por códigos ou acordo momentâneo, como por exemplo, o futebol e o xadrez.(RIBEIRO, 2004).

Para o ensino da Matemática, Cabral (2006) classifica os jogos em três tipos: Jogos estratégicos: São jogos onde são trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Com eles, os alunos leem as regras e buscam caminhos para atingirem o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado.

Jogos de treinamento: São os jogos que são utilizados quando o professor percebe que alguns alunos precisam de reforço num determinado conteúdo e quer substituir as cansativas listas de exercícios. Neles, quase sempre o fator sorte exerce um papel preponderante e interfere nos resultados finais.

Jogos geométricos: são os jogos que têm como objetivo desenvolver a habilidade de observação e o pensamento lógico. Com eles conseguimos trabalhar figuras geométricas, semelhança de figuras, ângulos e polígonos. Observa-se que os jogos com regras são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a aplicação encaminha a deduções. Porém para ter um resultado significativo é preciso que o professor tenha conhecimento do jogo apresentando as regras antes de começar o jogo.

Os jogos estão em correspondência direta com o pensamento matemático. Em ambos, existem regras, instruções, operações, definições, deduções, desenvolvimento, utilização de normas e novos conhecimentos. (BEZERRA; BANDEIRA, 2016).

Os benefícios apresentados pelos jogos matemáticos em sala de aula são vários, Groenwald (2002. p.2 apud CHAVES, 2009), aponta alguns tais como:

> O aluno demonstra para seus colegas e professores se o assunto foi bem assimilado;
>
> Detectar os alunos que estão com dificuldades reais em determinado conteúdo.

Competição entre os alunos, pois almejam vencer e para isso aperfeiçoam-se e ultrapassam seus limites;

No desenrolar de um jogo observa-se que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor;

Permite que o aluno não tenha medo de errar, pois o erro é considerado um degrau necessário para se chegar a uma resposta correta;

A criança se empolga com o clima de uma aula diferente, o que faz com que aprenda sem perceber.

5.1 Sugestões de Jogos

Os jogos de apoio vêm tentando minimizar o obstáculo que existe entre os alunos e a aprendizagem Matemática, devido a defasagem de conteúdo de anos anteriores, muitos não conseguem assimilar conceitos básicos como a tabuada, que serão necessários para aquisição de novos conhecimentos.

Um jogo pode ser escolhido porque permitirá que os alunos comecem a pensar sobre um novo assunto, ou para que eles tenham um tempo maior para desenvolver a compreensão sobre um conceito, para que estes por si só desenvolvem estratégias de resolução de problema, ou para que consistam determinadas habilidades que naquele momento o professor vê como importantes para o processo de ensino aprendizagem. Uma vez escolhido o jogo por meio desses critérios, seu inicio não deve ser imediato, é importante que o professor tenha clareza se fez uma boa opção. Por isso, antes de levar o jogo aos alunos é necessário que o conheça jogando. Leia as regras e simule jogadas, verificando-se se o jogo apresenta situações desafiadoras, se envolve conceitos adequados para aquilo que deseja que eles aprendam, levando ao desenvolvimento do raciocínio da cooperação entre aluno. (TAHAN, 2008)

Abaixo segue alguns exemplos de jogos baseados em Alves (2001), que podem auxiliar no aprendizado inclusive da tabuada e podem ser adaptados a vários conteúdos.

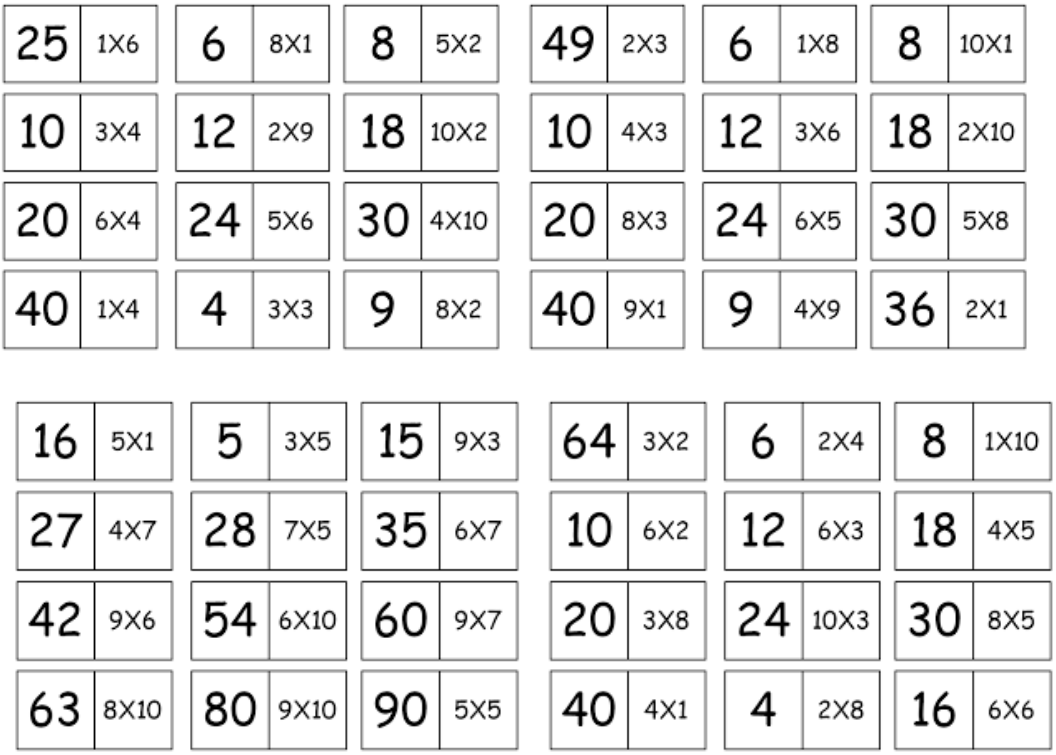
5.1.1 Dominó Da Tabuada:

Materiais: Dominós impressos e de 2 a 4 participantes

Objetivos: Resolver multiplicações mentalmente; desenvolver o raciocínio lógico-matemático e memorizar algoritmos simples da tabuada.

Como jogar: Recorte e divida as peças igualmente entre os participantes, decida quem jogará a primeira peça, o primeiro jogador à direita, coloca uma peça que resolva a tabuada da peça colocada pelo outro jogador. E assim vai sucessivamente, ganha o primeiro que colocar todas as peças na mesa

Figura 1: Ficha de dominós para jogo



Fonte: http://atividadespaicpnaic.blogspot.com.br/2015/07/domino-da-tabuada-para-imprimir.html

5.1.2 Brincando com divisores e múltiplos

Material**:** Tabela numerada de 2 a 50 como a que se segue abaixo e marcadores de 2 cores.

Objetivo: Utilizar os conceitos de divisores e múltiplos na resolução de problemas.

Participantes: 2 equipes.

Regras**:**

1-Decide-se a primeira equipe a jogar;
2- A primeira equipe escolhe um número marcando com o seu marcador;

3- A segunda equipe marca com seu marcador os divisores e múltiplos do número marcado pelo adversário e mais um novo número;
4- Se um jogador marcar um número que não é divisor do último número assinalado pelo adversário, então, este número será considerado o último número;
5- Cada número só poderá ser marcado uma única vez;
6- Um jogador não poderá marcar números após ter passado a sua vez;
7- A partida termina quando todos os números são marcados;
8- Os pontos de cada jogador será a soma de todos os números que ele marcou.

Figura 2: Tabela para jogo

2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43
44	45	46	47	48	49	50

Fonte: http://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/jogos-no-ensino-de-matematica/6-ao-9-ano/

5.1.3 Baralho da adição no conjunto Z

Objetivo: Calcular adições algébricas mediante uma atividade lúdica.

Material**:** cartas do baralho (de ÁS a 10').

Procedimentos: Dividir a turma em equipes de quatro pessoas;

Distribuir todas as cartas entre os componentes das equipes;

Regras:

1-As cartas vermelhas (ouro e copas) serão consideradas negativas e as cartas pretas (espada e paus) serão consideradas positivas;

2-Cada aluno colocar uma carta virada para cima no meio da mesa;

3-O aluno que souber efetuar a adição algébrica indicada nas cartas bate na Mesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este estudo teórico, comprova-se a importância da utilização do jogo no processo ensino-aprendizagem da Matemática. Ao destacar as principais características do ensino tradicional percebe-se que esta metodologia se encontra muito presente nas práticas pedagógicas atuais, sendo utilizadas pelos professores: exposição verbal, foco nos exercícios, na repetição e na memorização, prevalecendo na maioria das escolas, o predomínio da autoridade do professor. A avaliação está completamente ligada à concepção tradicional, dando-se por meio de tarefas para casa e, pela prova escrita. Porém, somente esta prática de ensino não está trazendo resultados satisfatórios.

Apesar de hoje em dia se pregar a importância de evidenciar o conhecimento prévio do aluno, pouco se vê a utilização de métodos que contribuem para um melhor entendimento dos conteúdos.

Acredita-se, então, que o jogo, além de ser atrativo aos alunos por gerar prazer, é um recurso didático que possibilita ao aluno a construção de seu saber, deixando de ser um ouvinte passivo das explicações do professor, pois, na situação de jogo, o aluno torna-se mais crítico e confiante, expressa o que pensa e tira suas próprias conclusões sem a necessidade de interferências do professor, participando, assim, da própria construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática**: Uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARAÚJO, Viviane Raupp Nunes de. **A filosofia da educação matemática na formação dos professores do ensino fundamental e médio**. 80 f. Monografia (Especialização em Educação Matemática) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2005.

BECKER, F. **Aepistemologia do professor: o cotidiano da escola**.2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira; BANDEIRA, Salete Maria Chalub. **METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA:** jogos e oficinas pedagógicas. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/unidades-administrativas/orgaos-complementares/edufac/revistas-eletronicas/revista-ramal-de-ideias/edicoes/edicao-1/caminhos-dos-numeros/metodologias-alternativas-no-ensino-da-matematica>. Acesso em: 06 set. 2016.

BORIN,J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP;1996

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **PARAMETROS CURRICULARES NACONAIS MATEMÁTICA.**2.ed.Brasilia: Sp&a, 2000

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino de matemática.** 2006. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016

CHAVES, Eni FÁtima de Souza. **O LÚDICO E A MATEMÁTICA.** 2009. Disponível em: <http://www.fape2.edu.br/mono_3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016

D'AMBRÓSIO, U. **"Como ensinar matemática hoje?"** In: Temas & Debates. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Ano II, nº 2, 1989.

DUARTE, Cátia Alexandra. **O Papel do Lúdico na Aprendizagem Matemática.** 2011. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5846/1/ulfpie039855_tm.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Aparecida Itamara. **O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA.** 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2120/1/2011_AparecidaItamaraMachado.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MALUTA, Thais Pariz; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **O Jogo nas Aulas de Matemática: Possibilidades e Limites.**Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2003/o-jogo-nas-aulas-de-matematica-possibilidades-e-limites>. Acesso em: 17 ago. 2016. No lugar de smole PA 13

MAROSTEGAN, Jéssica Beatriz; MURAROLLI, Priscila Ligabó. **JOGOS EDUCATIVOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Disponível em: <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos revistas/perspectiva/volume3/7.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **O ensino e as propostas pedagógicas**. In BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

NUNES, Francine Luiza Poltronieri; SARACENI, Gisely Cristiane Mandeli Gomes. **O LÚDICO NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56186.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

PONTE, João Pedro da. **Matemática, insucesso e mudança: problema possível, impossível ou indeterminado?** Lisboa: Aprender, 1988, p. 10-19 –

REGO, Teresa Cristina Vygotsky - **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2ª.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1995

RIBEIRO, Elcy Fernanda Ferreira. **O ENSINO DA MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS DE REGRAS.** 2004. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ElcyFernandaFerreiradeSousa.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

ROSÁRIO, Maria Izabel Carvalho. **LÚDICO NO ENSINO APRENDIZAGEM MATEMATICA FUNDAMENTAL II.** 2013. Disponível em: <http://www.uesb.br/mat/download/Trabamonografia/2013/Izabel.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

SELVA, Kelly Regina; CAMARGO, Mariza. **O JOGO MATEMÁTICO COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.** 2009. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SILVA, Mônica Soltau da. **Clube de matemática**: jogos educativos. 2.ed. Campinas, SP:Papirus, 2005.

SILVA, Thaís Leal da Cruz. **Licenciandos em Matemática: Concepções, Memórias e Escolha Profissional.** Disponível em: <ftp://ftp. ifes.edu.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao4/Sala_D5/768-1667-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

TAHAN, Malba**. Matemática Divertida e Curiosa.** Rio de Janeiro: Recorde, 2008.

VITAL, Maciejewski Jaime. **ENSINO TRADICIONAL DA MATEMÁTICA X RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.** 2011. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3183824>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

A IMPORTÂNCIA DO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO: reflexões sobre a visão de docentes da rede municipal de ensino de João Pinheiro

Helaine Gonçalves de Menezes*
Marilda de Souza Almeida**

Resumo: O Empreendedorismo é uma proposta inovadora que vem ganhando reconhecido espaço no âmbito escolar, e a sua importância para a educação revela que estimular os alunos é um dos grandes desafios para o professor. A estimulação é fator relevante na construção do sonhar e realizar-se como sujeito afetivo, social, cultural intelectual. Para conhecer e analisar a realidade empreendedora, este trabalho foi elaborado por meio de uma pesquisa de campo, com aplicação de um questionário contendo doze perguntas, sendo sete fechadas e cinco de múltipla escolha, no ano de 2016, para professores da Rede municipal de Ensino na cidade de João Pinheiro-MG, com o intuito de abordar o conceito e a visão sobre a aplicação da Pedagogia Empreendedora nas escolas e quais os desafios encontrados. Diante da análise dos resultados da pesquisa, foi possível constatar que o empreendedorismo tem boa aceitação no âmbito escolar e envolve vários fatores que precisam ser observados pelos educadores, para responder positivamente aos desafios da construção do homem contemporâneo, inserido na sociedade aprendente.

Palavras chave: Empreendedorismo. Educação. Metodologia.

Abstract: Entrepreneurship is an innovative proposal that has gained recognition in the school, and its importance for an education reveals that encourage students is one of the great challenges for the teacher. The estimation is a relevant factor in the construction of dreaming and realizing itself as an affective, social, and intellectual cultural subject. To know and analyze an entrepreneurial reality, this work was elaborated through a field research, with application of a questionnaire containing twelve questions, being seven closed questions and five multiple choice, in the year of 2016, for teachers of the Municipal Network of Education In the city of João Pinheiro-MG, in order to approach the concept and vision of an application of Entrepreneurial Pedagogy in schools and the challenges of the challenges encountered. Given the analysis of the research results, it was possible to verify that entrepreneurship has a

* Graduação de Pedagogia – Faculdade Cidade de João Pinheiro. E-mail: helainemenezes@hotmail.com

**Graduação em Normal Superior - Centro Universitário de Patos de Minas - *UNIPAM*. Especialização em Docência do Ensino Superior – Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Especialização em Psicopedagogia – Universidade Castelo Branco. Especialização em Supervisão Escolar – Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Especialização em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação a Distância – Faculdade Cidade de João Pinheiro. Professora Aposentada da Educação Básica – Séries Iniciais; Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Cidade de João Pinheiro: Formação de Professores. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de João Pinheiro MG. E-mail: professoramarildasouza@gmail.com

good acceptance in the school environment and involves several factors that need to be observed for educators, to respond positively to the challenges of the construction of the contemporary man, inserted in the learning society.

Keywords: Entrepreneurship, education and methodology.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema empreendedorismo vem ganhando cada vez mais espaço e adesão. As reflexões aqui apresentadas tiveram por base as ideias expostas no livro ”Pedagogia Empreendedora - Ensino do Empreendedorismo na Educação Básica voltado para o desenvolvimento sustentável”, escrito por Fernando Dolabela, um dos autores mais referenciados no Brasil sobre o assunto. Com a obra, o autor pretende levar para a Educação Básica uma proposta inovadora capaz de “semear o empreendedorismo, o espírito de aprender a empreender, de tomar o destino nas próprias mãos”, conforme sintetiza Gilberto Dimenstein no prefácio da obra citada (DOLABELA, 2003, p. 13).

Empreender, na proposta apresentada no livro, é modificar a realidade, para dela se obter a auto realização e oferecer valores positivos para a coletividade. “Significa engendrar formas de gerar e distribuir riquezas materiais e imateriais por meio de ideias, conhecimentos, teorias, artes, filosofia. ” (DOLABELA, 2003, p. 29).

Segundo o autor, encantar é a proposta da Pedagogia Empreendedora, pois o empreendedor é aquele que tem uma visão clara e desafiadora do sucesso e busca realizá-lo com atitudes e ações concretas. Enfrentar desafios e correr riscos é um processo que faz parte da caminhada de um empreendedor.

O objetivo fundamental dessa pesquisa foi abordar o conceito do Empreendedorismo, seu grau de importância para o processo ensino aprendizagem e investigar sua prática na Educação, para que, através dos dados coletados, se pudesse refletir acerca da disciplina de Empreendedorismo e sua aplicabilidade pedagógica, possibilitando por meio de seus resultados, disponibilizar reflexões positivas para serem implantadas na educação escolar.

A metodologia foi baseada na pesquisa qualitativa realizada com professores das escolas municipais de João Pinheiro no ano de 2016, através de uma investigação com dez professores da rede municipal de João Pinheiro sobre a importância do Empreendedorismo na Educação.

Os dados foram obtidos por meio de um questionário; sendo sete questões fechadas e cinco abertas, totalizando doze questões, aplicadas a dez professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pinheiro MG.

Apesar de as pessoas acharem que o empreendedorismo é voltado só para a área empresarial, de criar e gerenciar negócios acredita-se num olhar voltado para a Educação. O Empreendedorismo é também um ato de educar o homem através de conquistas geradas pela criatividade, produtividade e desejos de participar do seu meio social, contribuindo para uma sociedade justa e igualitária.

A importância de estimular o Empreendedorismo nas escolas se justifica devido às demandas que o mercado de trabalho vem determinando. Com tamanha exigência é preciso que a equipe gestora e os educadores, articulem ferramentas e estratégias capazes de desenvolver o Empreendedorismo na escola como parte de seu currículo, buscando alternativas para a implementação do mesmo, estimulando o aluno a descobrir suas potencialidades e realizar sonhos que talvez estejam ocultos por falta de incentivo, até mesmo por parte da própria escola.

Empreendedorismo é uma necessidade real do educando e deve ser vista tanto pelo aluno quanto pelo professor como a base para se estimular o conhecimento e a capacidade de sonhar e realizar.

O presente artigo compõe-se de uma pequena revisão de literatura abordando um breve histórico do Empreendedorismo na Educação, o conceito de empreendedor, as características do espírito empreendedor e o empreendedorismo no Brasil e em João Pinheiro MG, à luz de referenciais teóricos de alguns autores brasileiros sobre essa cultura no meio educacional, e de pesquisa realizada com dez professores da Rede Municipal de Educação, da cidade de João Pinheiro, MG. A pesquisa possibilitou um diagnóstico sobre o objeto de estudo na visão dos professores pesquisados. Após o trabalho de campo, as pesquisadoras analisaram as contribuições dos professores pesquisados para a compreensão das ideias acerca do tema nessas escolas, onde a disciplina Cultura Empreendedora é aplicada no currículo.

O EMPREENDEDORISMO

Um breve histórico sobre Empreendedorismo

O Empreendedorismo ainda não é considerado uma Ciência. Mas pesquisadores no assunto acreditam que para alguém se tornar empreendedor é necessário que a metodologia de ensino

seja implantada desde o primário até o ensino superior. A Implantação da disciplina do Empreendedorismo no currículo escolar é necessária. O empreendedorismo envolve pessoas e processos, que em conjunto fazem a transformação de ideias e oportunidades. Uma das principais características no ensino do empreendedorismo são as perguntas, pois em sala de aula, não é o professor somente quem detém o conhecimento e o transmite, mas também o educando que se apresenta com os conhecimentos de suas vivências.

Juntamente com o Empreendedorismo está o cooperativismo, o trabalho em equipe, a liderança e a educação financeira. Diante dessas características pertinentes à sociedade contemporânea e aqui empreendedoras, se faz urgente e necessário a reformulação do currículo escolar, inserindo novas maneiras de se trabalhar o desenvolvimento dos alunos.

A expressão "Empreendedorismo" tem crescido muito nos últimos anos, e, por não haver um conceito definido sobre o que possa realmente significar, convém buscar o seu sentido etimológico, e o seu significado histórico, político e social. A palavra "empreender" vem do latim emprehendere, que significa prender as mãos, assumir, fazer. Daí deriva a palavra "Empreendedor"e"empreendedorismo"; a primeira, com sufixo"or" designa o agente, indivíduo que, no caso, empreende. Ou seja, empreendedor é aquele que assume a realização de uma determinada tarefa, e assume a capacidade de correr riscos de iniciar e efetivar uma determinada atividade produtiva. Já a palavra Empreendedorismo, tem o sufixo "ismo" e diz respeito a uma doutrina, escola ou teoria. Sendo assim, trata-se do princípio, doutrina ou teoria característica da ação de pessoas que possuem iniciativa de começar algo arriscado.

Segundo alguns autores, a postura empreendedora é um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma maneira determinada de encarar o mundo, na qual a pessoa assume uma "postura ousada, criativa, confiante tanto no trabalho quanto no cotidiano da vida pessoal". (DOLABELA, 1999; ACÚRCIO e ANDRADE, 2005, s/p).

Assim sendo, uma pessoa empreendedora é aquela que possui um autoconceito positivo, se propõe aos desafios e busca a concretude de suas ações.

O empreendedor

Há indivíduos que já são empreendedores natos, ou seja, já nascem com o espírito de liderar e ser uma pessoa bem-sucedida. Já outros aprendem a desenvolver tal habilidade quando a mesma é estimulada. "É empreendedor em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade. " (DOLABELA,2006, p.38). O empreendedor é alguém

que busca seus ideais e objetivos e se empenha em realizá-los. Está sempre motivado e possui um desejo muito grande de inovar e melhorar.

> Empreendedores são pessoas ou equipes de pessoas com características especiais, que são visionárias, que questionam que arriscam, que querem algo diferente, que fazem acontecer, que empreendem. Os empreendedores são pessoas diferenciadas que possuem uma motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, não se contentam em ser mais um na multidão, que querem ser reconhecidas e admiradas, referenciadas e imitadas, querem deixar um legado. (DORNELAS, 2001, p.19).

Os empreendedores possuem uma capacidade de correr riscos; buscam algo diferente e são apaixonados pelo que fazem. Voltando o olhar para o professor, só é empreendedor aquele que busca algo novo e está sempre motivado, mesmo diante das dificuldades encontradas no exercício de sua profissão. O ensino voltado para o empreendedorismo nas escolas é uma forma de despertar e desenvolver o empreendedorismo diretamente nos alunos e indiretamente entre os demais envolvidos nas atividades educacionais. Segundo FILION, 2000, p.38) "o Empreendedorismo é um campo de pesquisa emergente, onde ainda não existe uma teoria estabelecida. A Categoria empreendedorismo pode ser definida como aquele saber que estuda os empreendedores. "

Mesmo afirmando que o ato empreendedor ainda é de certa forma, uma incógnita Filion deixa claro que o empreendedorismo é um saber que estuda os empreendedores e suas características para o desenvolvimento pessoal e social. Sendo fundamental a inserção deste tema nas atividades escolares para a formação de sujeitos ativos, dinâmicos e participativos, atitudes essenciais para a vivência no mundo atual.

Características do espírito empreendedor

Para ser um empreendedor, o educando deve possuir ou desenvolver habilidades que o levarão à realização de suas metas e sonhos. Ser um bom leitor, saber ouvir o que dizem as pessoas, saber se expressar perante um grupo, liderar e trabalhar em equipe, negociar, gerenciar, buscar conhecimento em sua área de atuação, ser suscetível a mudanças.

O empreendedor é aquele que gera resultados, que inova e procura ser agente de transformações. Para Dornelas "Empreendedor é aquele que detecta uma oportunidade e cria um negócio, assumindo riscos calculados". (DORNELAS, 2001, p38). O empreendedor

consegue ver oportunidades onde outros não veem, arrisca com consciência e é capaz de atrair oportunidades em busca da realização de seus sonhos.

Em qualquer definição de empreendedorismo, encontram-se pelo menos as seguintes características pertencentes aos empreendedores:

1- revelam iniciativa para criar e paixão pelo que fazem.

2- utilizam de recursos disponíveis de forma criativa transformando o ambiente social e econômico onde vive.

3- aceitam assumir os riscos e a possibilidade de fracassar.

4- são autoconfiantes, acreditam em si e que são capazes de realizar seus sonhos.

5- possuem elevado autoconceito, autoestima, autoconfiança e conseguem administrar seus sentimentos e suas emoções.

6- aceitam e gostam de mudanças.

Uma das grandes características do empreendedor é que ele define o rumo que quer seguir e é capaz de enfrentar desafios estabelecendo metas, prazos e objetivos para alcançar seus sonhos.

O Empreendedorismo no Brasil

Foi na década de noventa que o Empreendedorismo começou a ser tratado de maneira mais importante no Brasil. O Primeiro curso de empreendedorismo surgiu em 1981, na Escola de Administração de Empresas Getúlio Vargas, São Paulo e aos poucos foi ganhando espaço.

No Brasil um dos maiores especialistas em Empreendedorismo é Fernando Dolabela, que propôs a Pedagogia Empreendedora. Ele criou um “método para estimular o sonho e a realização de sonhos no Brasil. ”[...]” semear o Empreendedorismo, o espírito de aprender a empreender, de tomar o destino nas próprias mãos”. (DOLABELA, 2003, p.13).

De acordo com esse autor a Educação Empreendedora precisa começar cedo, na mais tenra idade, pois esta fase é a melhor idade para despertar na criança a realização de seus sonhos e aspirações, e cabe ao professor ser empreendedor e desenvolver este espírito empreendedor em seus alunos.

“Por ser uma metodologia “brasileiríssima” em valores e estilo, ela pode ser recriada e adaptada a cada cidade, a cada bairro, classe e aluno. “Naturalmente o professor terá que ser um profissional empreendedor” (DOLABELA, 2003p. 16).

A Pedagogia Empreendedora é brasileira, foi desenvolvida dentro da nossa realidade, buscando o desenvolvimento social e profissional dos nossos alunos, sendo, portanto, elemento fundamental para a educação brasileira. Carece de objetivar a construção de uma sociedade que é capaz de desenvolver o bem-estar próprio e coletivo, diminuindo a distância entre ricos e pobres.

As escolas precisam transformar conhecimentos em ações coletivas. Segundo Morais (2009, p.22e23) "o Empreendedorismo é a transformação da própria realidade e está na vida das pessoas, nas escolas em busca de benefícios econômicos e sociais".

Fernando Dolabela, consultor e autor de vários livros sobre Empreendedorismo, criou e desenvolveu projetos nas escolas sobre o Empreendedorismo. Sendo um deles a "Oficina do Empreendedor" e "Pedagogia Empreendedora". A oficina do empreendedor consiste em uma metodologia de ensino e auto aprendizado de Empreendedorismo para alunos do ensino superior. As ferramentas usadas são o livro o Segredo de Luíza para o aluno e Oficina do Empreendedor para o Professor. Já a Pedagogia Empreendedora é uma metodologia de ensino de Empreendedorismo para a Educação Básica. Foi feito um teste piloto em 2002, nas cidades mineiras de Japonvar e Belo Horizonte. A partir de então, várias cidades implementaram essa metodologia em toda a Rede Pública Municipal e em algumas escolas da Rede Pública Estadual.

Ensinar de forma empreendedora é criar um ambiente propício a uma prática pedagógica inovadora, a partir de ações cotidianas e atividades pautadas na vivência do comportamento empreendedor. As ações devem ser desafiadoras e flexíveis adequadas à realidade da sala de aula, da escola, da sociedade e conectadas às necessidades atuais.

A Cultura Empreendedora nas Escolas Públicas Municipais.

A prefeitura da cidade de João Pinheiro sancionou a lei. No. 1.882/2015, que institui, na grade curricular da Rede Municipal de Ensino, a disciplina Cultura Empreendedora, aprovada no estado de Minas Gerais, fruto de parceria entre a Prefeitura/Secretaria de Educação e o SEBRAE Minas, autor do projeto Educação Empreendedora. "Esta ação, que coloca o Empreendedorismo como matéria escolar, garante que as próximas gestões municipais darão continuidade ao trabalho educacional na cidade", é o que diz a analista técnica da Regional Noroeste do SEBRAE Minas, Adenilce Moreira de Souza Rodrigues.

Numa definição comum, cultura Empreendedora é aquela que reconhece Educadores que estimulam crianças e jovens a pensarem "fora da caixa", ou seja, que não guardam seus sonhos. Os mestres despertam nos alunos noções de criatividade, busca de oportunidades e capacidade de correr riscos calculados.

A sociedade contemporânea vem cada vez mais exigindo pessoas empreendedoras, autônomas, com competências múltiplas, que saibam trabalhar em equipe, que tenham capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas e complexas, de enfrentar novos desafios e promover transformações. Por causa dessa realidade, a Educação Empreendedora passou a ocupar uma posição estratégica no campo econômico e social no cenário brasileiro.

Diante desse panorama, o Programa Nacional de Educação Empreendedora do SEBRAE tem o objetivo de ampliar, promover e disseminar a Educação Empreendedora nas instituições de ensino por meio da oferta de conteúdos de Empreendedorismo nos currículos, com o propósito de consolidar a cultura Empreendedora na Educação. Por isso, para atender o seu público-alvo principal o estudante, o Programa oferece soluções educacionais para serem utilizadas na escola, universidade ou sala de aula, por meio de disciplinas ou projetos.

Também atua ativamente na capacitação do professor, protagonista do ensino do Empreendedorismo, contribuindo para estimular um novo perfil do profissional de Educação Empreendedora nas escolas.

Educadores da cidade de João Pinheiro, região Noroeste de Minas, acreditam na cultura empreendedora como uma poderosa ferramenta de educação. Em 2013, eles tiveram a oportunidade de participar do Programa Cultura Empreendedora, promovido pelo SEBRAE/MINAS, e descobriram novas possibilidades educacionais.

Conceitos de autores Brasileiros sobre Educação Empreendedora

O interesse de pesquisadores sobre a Educação Empreendedora tem crescido e alguns estudos já abordam o tema, apesar de ser ainda uma questão relativamente nova no ensino brasileiro. Contudo, é vasta a literatura voltada para o tema e podemos destacar os trabalhos de Filion (2000); Dolabela (2003); Acúrsio (2005); Freire (19966); Delors (2005); Terra e Drummond (2003) entre outros. A Educação Empreendedora inserida nas escolas provoca expectativas no sentido de uma transformação na formação dos jovens, principalmente nas escolas públicas que possuem um número grande de alunos. As escolas públicas buscam novos paradigmas educacionais e em função disto transforma "o Empreendedorismo numa

inusitada revolução social que deverá ocorrer no século XXI comparável aos efeitos da revolução industrial do século passado. ” (DRUMONND, 2003 p.37).

Alcançar os objetivos e finalidades da Educação Empreendedora na diversidade do mercado de trabalho exige estabelecer condições apropriadas para que seja possível articular proposta de uma pedagogia/metodologia apropriada de ensino. Essa expectativa em relação ao ensino do Empreendedorismo tem uma possível consequência, ou seja, “ o sistema educacional terá de ampliar seu currículo para além de conhecimentos técnicos e científicos, indispensáveis e, ao mesmo tempo, menos suficientes para inserção do homem no mundo do trabalho” (DOLABELA, Fernando 2003 p.38).

Segundo Jaques Delors (2001), “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. Pode-se compreender o papel fundamental da Educação Empreendedora para um indivíduo em formação, que busca desenvolver a autonomia e necessita de um norte orientador.

O ambiente educacional necessita de uma cultura que possa difundir a ideia de que o Empreendedorismo se aprende na escola e de que os educandos precisam ter na formação acadêmica preparação para o empreender em sua vida.

De acordo com Filion (1999) “o Empreendedor é alguém que imagina, desenvolve e realiza suas visões”. Tal conceituação demonstra com simplicidade o que é empreender, pois apresenta os elementos que compõem esse campo de estudo, ou seja, preocupa com seu sistema de atividades, analisando como o empreendedor realiza o seu empreendimento.

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO

Para a realização da entrevista, foi elaborado um questionário composto por doze questões sendo sete questões de múltipla escolha e cinco abertas. A pesquisa foi realizada com dez professores da Rede Municipal de João Pinheiro-MG, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, visando diagnosticar a prática e a importância do Empreendedorismo nas escolas e a visão dos educadores sobre a Educação Empreendedora.

Análise dos resultados do questionário aplicados aos professores

As perguntas 01 a 04 da pesquisa, se referem a dados estatísticos e suas informações foram organizadas em texto.

A pergunta 01 pesquisou o gênero dos entrevistados, sendo 100% do sexo feminino. Dado que não gera surpresa, já que a docência no Brasil é basicamente composta de profissionais mulheres.

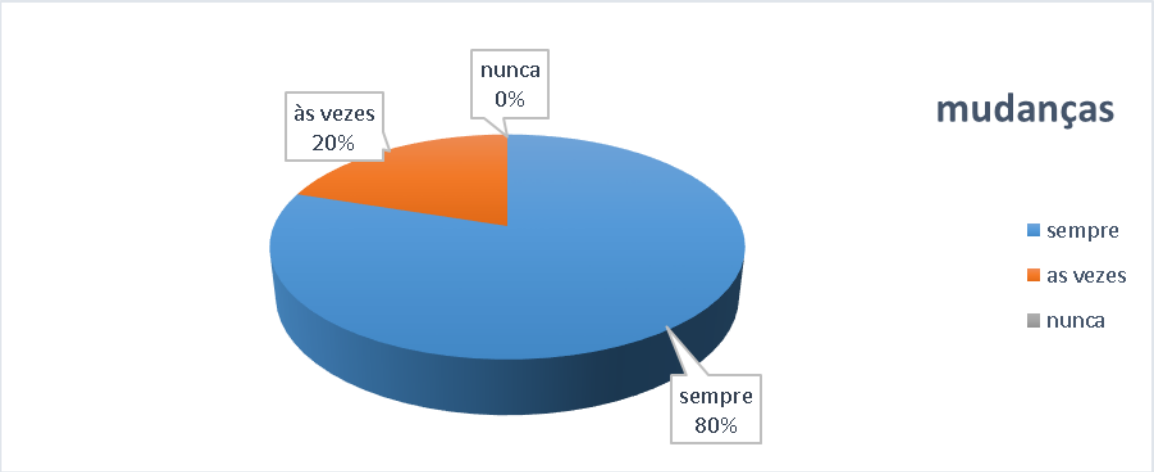
A questão 02 abordou a idade dos entrevistados, sendo que, 10% dos professores entrevistados possuem de 31 a 40 anos de idade, 80% por cento possuem de 41 a 50 anos e 10% possuem de 51 a 60 anos. A porcentagem de professores de 41 a 50 anos de idade equivale a um número bem maior de professores, isso nos revela que a educação é uma área que sempre vai ter uma demanda de novos profissionais, até porque, a faixa etária de 21 a 30 anos de idade, apresentou um índice 0% de profissionais.

Na abordagem 03, indagou-se sobre a formação dos entrevistados. De acordo com os resultados obtidos a formação que prevaleceu em uma porcentagem maior foi a de Pedagogia com 50% dos resultados, ficando10% para Letras e 40% para outros cursos. Sendo que as Licenciaturas de História, Geografia e Matemática não foram contempladas com profissionais atuantes na disciplina de Cultura Empreendedora.

E finalmente, o a questão 04, objetivou a compreensão sobre o tempo de exercício no Magistério. Aspecto bastante variado sendo que 10% dos entrevistados possuem de 6 a 10 anos de serviço no Magistério, 10% de 11 a 15 anos, 30% 16 a 20, 30% de 21 a 25 e 30% 26 a 30 anos. Diante dessa variação de tempo pode-se perceber que é uma área que apesar das grandes dificuldades temos professores que permanecem já há um bom tempo no exercício do Magistério. (**Fonte**: Pesquisa direta,2016).

As questões abordadas nos gráficos de 05 a 07 são de linha mais teórica, portanto, os gráficos, seus percentuais e interpretações foram mantidos neste artigo.

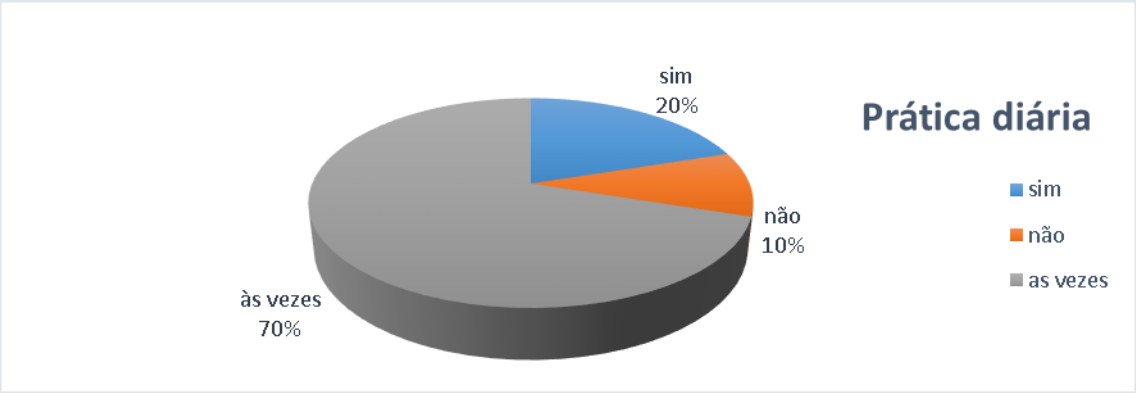
Gráfico 5-Às atitudes empreendedoras podem promover mudanças no ambiente de ensino aprendizagem?



Fonte: Pesquisa direta, 2016.

Segundo 80% dos professores entrevistados as atitudes empreendedoras podem sempre promover mudanças no ambiente de ensino aprendizagem. Já 20% acha que às vezes essas atitudes podem promover mudanças no ensino. ” Antes considerada como um bem de consumo, a educação é conhecida agora com um investimento no fator de produção mais indispensável, que a competência humana”. (DELORS, 2005, p.155). De acordo com Jacques Delors a educação agora é conhecida como um investimento no fator investimento para o ser humano e para se obter essas mudanças, as atitudes empreendedoras são uma peça fundamental para esse investimento, pois o Empreendedorismo é composto de ações que podem promover essa mudança.

Gráfico 6- A escola vê o educador como um empreendedor em sua prática diária?



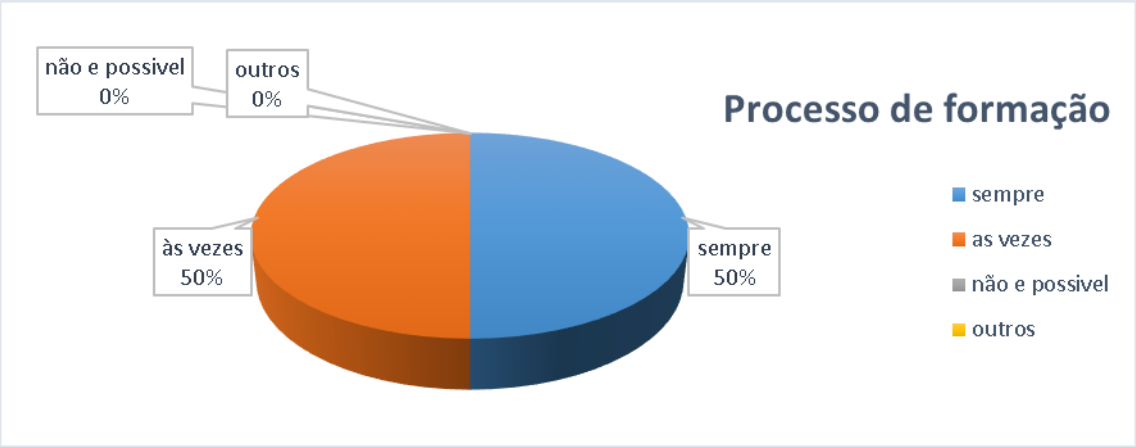
Fonte: Pesquisa direta,2016.

Segundo os entrevistados 70% acha que a escola às vezes vê o educador como um empreendedor na sua prática diária. Já 20% acha que sim que o mesmo é visto como empreendedor quando procura desenvolver e estimular o aluno em sala de aula. Já 10% dos entrevistados disse que o educador não é visto como um empreendedor, ou seja, não desenvolve atitudes que visem o empreendedorismo de seus educandos.

> Em um contexto globalizado e de inovação que valoriza o conhecimento e o fomento ao Empreendedorismo, é necessário que as instituições de ensino posicionem e apresentem propostas de ações pedagógicas que contenham ferramentas, metodologias e estratégias de vivências práticas, que ofereçam aos educadores e educandos a possibilidade de aprenderem a empreender. (ALMEIDA, 2013, p.31)

Segundo Almeida, é importante que, tanto o educando como o educador, tenham oportunidades e possibilidades de aprender a empreender, sendo assim os mesmos precisam ser vistos como seres empreendedores em sua prática diária, tendo acesso a propostas de ações pedagógicas estimuladoras do trabalho discente e docente.

Gráfico 7 – De acordo com o trabalho do professor, é possível aliar um processo de formação individual com um trabalho que auxilia de várias maneiras a coletividade dentro da escola?



Fonte: Pesquisa direta,2016.

Diante das respostas dos entrevistados vimos que houve um equilíbrio nos resultados onde 50% acha que às vezes o professor consegue aliar um processo de formação individual com um trabalho que auxilia de várias maneiras a coletividade dentro da escola. Já os outros 50% acha que isso é possível sempre, que vai depender muito do trabalho feito pelo professor e equipe gestora. A categoria "não é possível" e "outros" não apareceram na pesquisa, o que de certa forma é fator positivo para a educação.

Análise e reflexão das questões abertas

A entrevista com questões abertas buscou investigar qual a visão que os professores têm e esperam do Empreendedorismo na Educação no Município de João Pinheiro.

A Educação Empreendedora vem sendo algo desafiador para as instituições de ensino, e diante disso: você vê o Empreendedorismo como uma ferramenta só para o aluno, ou o mesmo pode envolver toda a equipe gestora?

Pode não, deve envolver a equipe toda, desde a direção à merendeira, também é de grande importância que envolva a família com a escola. No final todo projeto só é 100% satisfatório se a família estiver dentro e conhecendo para então envolver e incentivar melhor a criança. (Professor 1)

Com certeza o empreendedorismo envolve toda a equipe, não só gestora, mas toda a comunidade escolar. Uma vez que o empreendedorismo funciona como uma engrenagem, as peças precisam se encaixar e assim acontece um efeito cascata: equipe gestora- professor- aluno-comunidade. (Professor 2)

O empreendedorismo pode envolver toda equipe, inclusive ser ampliado aos pais dos alunos. (Professor 3)

O empreendedorismo é hoje uma necessidade de todos, uma vez que o mundo se tornou uma pequena aldeia de onde se pode ter acesso a toda e qualquer informação. Logo, uma educação empreendedora deve envolver toda a comunidade escolar: pais, alunos, professor, e equipe gestora. Não é possível gerir recursos para uma escola quando não se acredita em uma educação transformadora no ambiente escolar e no mundo além dos muros da escola. Pode-se afirmar, então que, educar para o sonho e a concretização de ideais deve partir primeiramente da liderança da instituição. (Professor 4)

Vejo o empreendedorismo como uma ferramenta que pode envolver toda a escola e principalmente os professores em sua vida pessoal e profissional. Na atual situação os profissionais e os alunos que forem empreendedores terão um diferencial a mais que favorecerão a todos. (Professor 5)

Essa é uma disciplina específica, mas é necessário que os demais docentes interajam suas aulas contribuindo para estimular os alunos a terem atitudes empreendedoras, contando sempre com a participação de todos os funcionários. Percebe-se que tanto os professores quantos os alunos passam a praticar as características empreendedoras no cotidiano. (Professor 6)

Toda a equipe gestora pode fazer parte do empreendedorismo, ajudando os alunos enfrentar novos desafios e promover transformações. (Professor 7)

O mesmo poderá e deve envolver toda a equipe gestora da escola, pois o empreendedorismo é uma ferramenta que poderá ser aliado não só com a teoria, mas principalmente na prática, fazendo com que os alunos tenham cada vez mais o espírito empreendedor. (Professor 8)

> *O empreendedorismo envolve toda a equipe escolar; a mudança precisa ser geral e com a participação de todos os funcionários. (Professor 9)*

> *O empreendedorismo é uma ferramenta de ensino não só para o funcionário, mas também para o aluno, pois o mesmo desenvolve competências que ajudam os mesmos no seu cotidiano. (Professor 10)*

Com base nas respostas obtidas sobre o Empreendedorismo ser visto ou não como uma ferramenta tanto para o professor quanto aluno, nota-se que todos veem o mesmo como um grande aliado para a educação, sendo hoje uma necessidade de todos para que aconteça uma educação transformadora. Os professores deixam claro a importância do envolvimento de toda a equipe e principalmente a participação da família, podendo assim gerar resultados positivos que irão contribuir muito para o desenvolvimento do aluno, tanto pessoal como profissional. "O objetivo da Pedagogia Empreendedora consistirá em desenvolver o ser capaz de sonhar e construir os quatro saberes fundamentais à realização do sonho- saber conhecer, saber fazer, saber conviver, saber ser". (DOLABELA, 2003, p.63). De acordo com Dolabela o Empreendedorismo é uma ferramenta imperativa para toda a equipe escolar e cujo objetivo é despertar as ações empreendedoras através dos quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sendo assim se torna como uma ferramenta necessária na educação; pois trabalha e estimula tanto o aluno como toda a equipe pedagógica.

A forma de se trabalhar ajuda muito no desenvolvimento do aluno, e buscar isso através do Conhecimento multidisciplinar é importante para professores levarem o empreendedorismo para a sala de aula?

> *Sim é importante trabalhar atividades de empreendedorismo que abrangem vários conteúdos didáticos para melhor assimilação de atividades e questionamentos apresentados. (Professor 1)*

> *Sim. Através do conhecimento multidisciplinar, ele está preparando o estudante para o mundo, inovando, sendo criativo, pois a educação empreendedora tem uma posição no campo social e econômico. (Professor 2)*

> *Claro! Todo conhecimento é bem-vindo, mas aos poucos o professor vai adquirindo com os colegas e fazendo a troca desses conhecimentos. (Professor 3)*

> *Sim, pois na sociedade atual, aprendente, os conhecimentos formam uma rede e se entrelaçam entre si. Portanto, dominar conhecimentos diversos e encontrar um eixo central entre esses conhecimentos é uma necessidade na*

> *prática docente para estimular as atitudes empreendedoras, tanto de educandos quanto de educadores. (Professor4)*
>
> *O conhecimento multidisciplinar faz parte de uma boa formação e ele é imprescindível para desenvolver o empreendedorismo em uma sala de aula. (Professor 5)*
>
> *Sim as vezes podem encontrar dificuldades em consolidar os demais conteúdos com o empreendedorismo. (Professor 6)*
>
> *Sim, pois não existe apenas uma forma de aprender, ou ensinar. (Professor 7)*
>
> *É notório que o professor que tem o conhecimento multidisciplinar, terá melhor condições de interagir nos diversos campos. Exige muita pesquisa para que possa ensinar. (Professor 8)*
> *Sim, o conhecimento multidisciplinar é importante não só no empreendedorismo, pois é uma forma de levar o conhecimento de maneira diferenciada. (Professor 9)*
>
> *Sim quando o professor possui conhecimentos múltiplos ela saberá explorar e utilizá-lo em suas aulas. (Professor 10)*

De acordo com os entrevistados pode-se dizer que o conhecimento multidisciplinar é realmente muito importante para se aplicar o Empreendedorismo na sala de aula, pois o mesmo se torna uma ponte que interliga os contextos escolares, uma vez que não existe uma forma única de aprender e ensinar, é necessário considerar as múltiplas inteligências e a diversidade/individualidade do ser humano.“ Cada responsável por um componente curricular da Educação Básica- Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História- deve saber contextualizar com proficiência a contribuição dos conhecimentos e do processo pedagógico oferecido ao aluno. ” (DOLABELA,2003, p.67) Segundo Dolabela a contextualização é muito importante para a construção do conhecimento por parte do aluno. Sendo que essa multidisciplinaridade na educação deve acontecer de maneira que envolva todo o processo pedagógico.

Você acha que professores encontram no Empreendedorismo o caminho para transformar contextos educacionais?

> *Acredito que sim! É preciso que esse professor esteja motivado e a vontade para fazê-lo. (Professor 1)*
>
> *Esse seria o caminho, mas encontramos professores que ainda colocam uma barreira neste modelo. Ao invés de transformar contexto, apenas repassam os mesmos. (Professor 2)*

> *Com certeza sim, as vezes não estão suficientemente preparados, para essa transformação. (Professor 3)*
>
> *Tenho certeza. A educação empreendedora é um caminho de acesso à criatividade e transformação social. Faz-se, portanto, urgentemente aliar conhecimento de conteúdos com projetos de vida. Os alunos devem sentir na escola e nos seus professores pilares de sustentação de seus sonhos e anseios. E saber que através da educação é possível realizar-se pessoal, social e profissionalmente. (Professor 4)*
>
> *Às vezes, pois a educação empreendedora ajuda o estudante avaliar determinadas situações, capacitando-o a elaborar estratégias par alcançar o objetivo. (Professor 5)*
>
> *Acredito muito nessa concepção de educação baseada em sólidas aprendizagens. (Professor 6)*
>
> *Sim, porque empreendedorismo também é renovação. (Professor 7)*
> *A transformação de contextos educacionais se faz necessário uma vez que estamos vivendo grandes mudanças e o empreendedorismo visa abrir novos caminhos. (Professor 8)*
>
> *Sim. Através de contextos educacionais adequados o empreendedorismo no ambiente escolar estimula o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões, contribuindo com ideias criativas. (Professor 9)*
>
> *Sim, porque empreendedorismo também é renovação e caminho para transformar contextos educacionais. (Professor 10)*

Segundo os professores os mesmos encontram sim no Empreendedorismo um caminho para transformar os contextos educacionais. Os mesmos veem a Educação Empreendedora como uma grande oportunidade de transformação social, pois alia conteúdos com projetos de vida. Através do Empreendedorismo eles encontram um pilar de sustentação que os ajuda alcançar um objetivo, porque através do mesmo estimula o desenvolvimento dos alunos e dos próprios professores na transformação da realidade na qual estão inseridos discentes e docentes.

> O espaço sala de aula se transforma em um espaço interdisciplinar, onde os educandos desenvolvem a habilidade de ler e interpretar o ambiente a sua volta, usar a sensibilidade, atitudes e valores, criar novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional e buscar respostas aos desafios da atualidade. (ALMEIDA,2013, p.31).

Almeida (2013) salienta que os professores podem transformar o espaço da sala de aula em um ambiente autêntico, dinâmico, contemporâneo e criar metodologias e estratégias pedagógicas para se trabalhar o Empreendedorismo, numa abordagem real, onde o aluno se

situa e desenvolve o sentimento de pertencimento. Através da interdisciplinaridade o aluno pode interagir e buscar respostas para os desafios da atualidade

Qual é o maior desafio para o crescimento da Educação Empreendedora na aprendizagem?

> *Acredito que seja de profissionais qualificados para atuarem na área, ter mais cursos de aperfeiçoamento aos educadores, motivar mais professore e alunos. (Professor 1)*
>
> *Acho que deve focar na capacitação do professor, para que estes entendam a importância do novo foco e consigam ajudar e construir pessoas empreendedoras. (Professor 2)*
>
> *O maior desafio é com certeza a aceitação, creio eu, que muitos professores ainda não estão abertos às mudanças. A cultura empreendedora ajuda não só no contexto escolar, assim como no contexto familiar. (Professor3)*
>
> *Percebe-se um descrédito por parte, principalmente de alguns docentes. Estimular o sonho e buscar recursos para sua realização dá trabalho e nem sempre o professor está pronto para assumir essa responsabilidade. Há, de certa forma, um comodismo que impede a ação empreendedora na ambiência escolar. (Professor4)*
>
> *O maior desafio é quebrar as barreiras de resistência ao novo e aos métodos convencionais. Se quisermos um aluno preparado par o futuro não pode no presente educá-los com métodos do passado. (Professor5)*
>
> *Percebo que a falta de investimento dos governantes dificulta o trabalho com aulas práticas, pois esse é o diferencial dessa disciplina. (Professor 6)*
>
> *A meu ver, seria que toda a comunidade escolar abrace com carinho essa nova disciplina e que faça acontecer realmente o verdadeiro espírito empreendedor. (Professor 7)*
>
> *Desenvolver a autonomia nos alunos e estimular a realização de seus sonhos. (Professor 8)*
>
> *É consolidar conteúdos e empreendedorismo sendo que não possui recursos financeiros suficiente para as escolas. (Professor 9)*
>
> *Creio que precisa haver mudanças no currículo. E o maior desafio ainda é o apoio de gestores e a falta de políticas públicas para que aconteça esse crescimento. (Professor 10)*

Diante das colocações feitas pelos professores entrevistados nota-se que o maior desafio para o crescimento da Educação Empreendedora na aprendizagem é a falta de capacitação, aceitação, resistência ao novo, investimento e apoio por parte da equipe gestora para que se consiga torná-lo ferramenta capaz de desenvolver a autonomia nos alunos e estimular a realização dos seus sonhos. “O desafio da proposta educacional empreendedora é construir novos valores em uma sociedade heterogênea, marcada positivamente pela

diversidade cultural, mas negativamente pelas diferenças abissais de renda, poder e conhecimento. ” (DOLABELA,2003, p.33). Segundo Dolabela (2003), o desafio maior da Educação Empreendedora é a construção de novos valores, e é esse desafio que os educadores precisam vencer. A resistência ao novo e a falta de recursos também são barreiras a serem enfrentadas para que se possa desenvolver a autonomia e a realização dos sonhos.

Qual a importância da Educação Empreendedora na aprendizagem do século XXI?

> *A importância é que nossas crianças cresçam com espírito de crescimento renovador, sem medo de investir. (Professor 1)*
>
> *De formar cada vez mais cidadãos reflexivos e envolvidos na transformação de uma sociedade melhor. (Professor 2)*
>
> *A inserção no mercado de trabalho, preparando o aluno para competir com os demais pelo sucesso no mundo em que vivemos. (Professor 3)*
>
> *É de suma importância que a Educação Empreendedora se faça presente no ambiente escolar, pois o mundo contemporâneo exige novos comportamentos, ações e atitudes. Ser proativo, dinâmico, sonhador, são características do homem do século XXI e situações de ensino e aprendizagem que legitimam essas características são necessárias para a formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres (Professor 4)*
>
> *O empreendedorismo visa ajustar os conteúdos didáticos até agora vistos com ações que os coloquem como protagonistas de uma educação mais preparatória e não apenas uma transmissão de conhecimentos que se arrastam por décadas. (Professor 5)*
>
> *Preparar o aluno para avida, para o mercado de trabalho, voltada para o enriquecimento pessoal de maneira responsável. (Professor 6)*
>
> *Fazer que através da educação seja incorporado no dia a dia o empreendedorismo como forma de melhorias. (Professor 7)*
>
> *Acredito que venha desenvolver nos alunos habilidades e competências empreendedoras, como transformar e propor projetos para melhor viver em sociedade, lutar em defesa dos interesses sociais e valores culturais de ensinar a respeitar a liberdade do outro e os direitos individuais. Enfim são muitos os pontos positivos, mas acredito que o papel da Educação Empreendedora para um indivíduo em formação, que o mesmo tenha autonomia, visões empreendedoras interdependência para criar novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional e buscar respostas aos desafios da atualidade. (Professor8)*
>
> *Ela se torna importante na medida em que a educação aponta para novos paradigmas, novas propostas. À educação está indo além das salas de aula e o aluno se torna empreendedor quando ele se propõe a novos desafios, novas propostas. (Professor 9)*

> *Estimular os alunos a alcançar objetivos e realizar projetos de vida, pois a sociedade vem exigindo cada vez mais pessoas empreendedoras. (Professor 10)*

A Educação Empreendedora segundo professores entrevistados, é de suma importância para que as crianças cresçam com um espírito renovador. Ser proativo é uma característica do homem do século XXI e o Empreendedorismo se mostra necessário para essa construção. "Na Pedagogia Empreendedora, o objetivo não é só o domínio dos conteúdos e ferramentas, mas de processos de invenção do saber. Em outras palavras, aprender a gerar novos conhecimentos voltados para a transformação da realidade" (DOLABELA,2003 ,p.84).

Portanto, o trabalho com a Pedagogia Empreendedora não envolve somente o domínio do conteúdo, é necessário conseguir transformar os mesmos e integrá-los junto aos contextos e transformá-los de acordo com a realidade.

CONSDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura proporcionou às pesquisadoras conhecimento e um melhor entendimento sobre o tema desenvolvido abordando a Importância do Empreendedorismo na Educação e a necessidade de aplicar uma metodologia empreendedora, bem como o quanto o Empreendedorismo vem ganhando espaço nas escolas na atualidade.

Paulo Freire nos coloca que "Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção". (FREIRE, 2007, p.47). De acordo com Freire, é através da criação e das possibilidades que podemos concretizar nossos sonhos e consolidar conhecimentos concretos e duradouros.

A pesquisa realizada com os professores da Rede Municipal de Ensino de João Pinheiro deixou clara a importância do Empreendedorismo nas escolas, pois através da aplicação das aulas de Cultura Empreendedora pode-se estimular a mudança e a prática de hábitos e atitudes, na formação dos alunos, e convivência da família e gestão escolar.

O trabalho com o Empreendedorismo é necessário devido às exigências feitas no mercado de trabalho e na formação pessoal de todos os sujeitos do ambiente escolar. Os entrevistados concordaram com essa necessidade, pois é notório, profissionais da educação que continuarem na zona de conforto podem se ficar isolados das grandes mudanças que estão acontecendo na educação.

Muitos acham que o Empreendedorismo é voltado só para a área empresarial, conceito bastante disseminado em um passado próximo, mas os paradigmas estão mudando, gestores e

professores estão vendo que o Empreendedorismo é também um ato de educar, e o quanto é importante os educandos perceberem-se donos de suas escolhas. Dúvidas em relação à Educação Empreendedora certamente irá surgir por ser algo novo, mas com o tempo novos desafios e novas respostas serão disseminadas no ambiente educacional.

Na sociedade aprendente há sempre a emergência de novas descobertas e novos saberes. Ações empreendedoras são fundamentais para a formação de cidadãos reflexivos e envolvidos na transformação de uma sociedade melhor. Pois "ser proativo, dinâmico, sonhador, são características do homem do século XXI e situações de ensino e aprendizagem que legitimam essas características são necessárias para a formação de um cidadão ciente de seus direitos e deveres" (Professor 4). Segundo o professor entrevistado essas características empreendedoras são indispensáveis para a formação de sujeitos mais justos, humanos, comprometidos com um mundo sustentável e promissor de relações humanas mais fraternas e respeitosas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cacilda Maria. Cultura **Empreendedora no Ensino Fundamental** Belo Horizonte: SEBRAE /MG, 2013.

ACURCIO, Marina Rodrigues Borges; ANDRADE, Rosa Maria Calaesde. **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre, 2005.

DELORS, Jaques. Educação **para o Século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2005

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luíza**. Rio de Janeiro: sextante, 2008.São Paulo: cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza.** São Paulo: cultura, 1999.

DOLABELA, Fernando**. Pedagogia Empreendedora**- O ensino de empreendedorismo social sustentável. São Paulo: Cultura. 2003.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo, transformando ideias em negócios**. 7.ed. Rio de Janeiro: campus, 2001.

FILION, Louis. Prefacio. **A vez do sonho**. 2000 p.22-23. São Paulo: cultura editores.

FILION, Luís Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerente de pequenos negócios. **Revista de Administração.** São Paulo, v.34, nº2, p.05-28, abril/junho, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**-Saberes necessária à prática educativa. 36.ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança.3ºed.RJ: Paz e Terra,1981.

IVANI C.A.Fazenda (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional –A** Pesquisa Qualitativa.

Revista pedagógica Pátio ANO IX Nº36 novembro 2005/janeiro2006. Ponto de vista, Claudia Villela. p. 42.educadora, pedagoga, consultora de relações interpessoais.

SEBRAE MINAS-**Serviço brasileiro de apoio ao Micro e Pequenas Empresas. Referenciais Educacionais do SEBRAE, Brasília, 2006.**

ERRA, Branca; DRUMONND, Ricardo. **O empreendedorismo e a inovação tecnológica**. São Paulo, Paz e terra 2003.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO (TICs) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um desafio para o professor universitário do século XXI

Karenyne Thácylla de Paiva Oliveira*
Maiara Melo Alves**

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a prática educativa universitária, mediada pelas tecnologias usadas pelo professor do Ensino Superior e os desafios enfrentados por eles. Para seu desenvolvimento buscamos a revisão de literatura, entrevista semiestruturada por meio de questionário a professores de uma Instituição de Ensino Superior, cujas respostas foram analisadas de forma qualitativa e quantitativa. Buscamos conhecimento em Lampert, Gil, Gadotti entre outros. Concluímos com a pesquisa que os professores colocam em suas práticas o uso dos recursos tecnológicos, porém para eles as tecnologias, em alguns pontos, constituem-se em desafios a serem enfrentados.

Palavras-chave: Professor universitário. Meios tecnológicos. Desafios. Didática

Abstract: This article aims to present the university educational practice, mediated by the technologies used by the Higher Education teacher and the challenges faced by them. For its development, we searched the literature review, semi-structured interview through a questionnaire to teachers of a Higher Education Institution, whose answers were analyzed qualitatively and quantitatively. We seek knowledge in Lampert, Gil, Gadotti among others. We conclude with the research that teachers put in their practices the use of technological resources, but for them the technologies, in some points, constitute challenges to be faced.

Keywords: University professor. Technological means. Challenges. Didactics

1. Introdução

* Biomédica graduada pela Universidade de Uberaba – UNIUBE; Pós-Graduada em Acupuntura pela UNISAÚDE/CENTER FISIO – IMES, Brasília DF; Pós-Graduada em Análises Clínicas pela UNIASSELVI/ Instituto Máximo Passo 1. Patos de Minas, MG e Pós-Graduanda em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Cidade de João Pinheiro - FCJP. Professora da Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP; Biomédica Responsável Técnica pelo Laboratório do Hospital Municipal Antônio Carneiro Valadares e pelo Laboratório de Análise Clínica LABORLIDER na cidade de João Pinheiro- MG. E-mail: karenynepaiva@hotmail.com

** Graduada em Normal Superior pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP; Pós Graduada em Educação Especial pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP; Pós Graduada em Ensino Especial e Educação Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior de Brasília CESB; Pós Graduanda em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP e Graduanda em Educação Especial (Licenciatura Plena) pela UNIASSELVI/ Centro Universitário Leonardo da Vinci ; Professora da Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP e Professora de Apoio as tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa na rede Estadual de Ensino de MG . E-mail: maiaret@hotmail.com

A diversidade cultural leva as instituições educativas a abrir caminhos para uma sociedade mais justa, igualitária e humana, sendo estas apresentadas por uma estrutura flexível, convicta de que há muitos caminhos para o ensino, um deles é envolver os acadêmicos para a prática da leitura, da reflexão sobre o adquirir conhecimento não apenas do senso comum, mas também científico, argumentando, problematizando, buscando consenso nas discussões e este é o desafio do professor do século XXI, principalmente por que o interesse maior está nas buscas pelas redes sociais, nas informações supérfluas e nas aparências, e não no ser.

Nesse sentido, o professor universitário do século XXI precisa repensar o papel de educador na contemporaneidade, pois sua tarefa, hoje, é diferente da que era no passado.

Inseridos nessa realidade surge os questionamentos: qual deve ser a postura do professor universitário do Século XXI frente às tecnologias? É possível aliar a prática docente universitária aos avanços tecnológicos? O que é ensinar no mundo globalizado das TICs? Os professores universitários incorporaram às suas práticas o uso das TICs?

Objetivamos com este estudo apresentar a prática educativa universitária, mediada pelas tecnologias, visto que se faz necessidade repensar a função social dos discentes do Ensino Superior, quando os princípios democráticos de cidadania, inclusão, participação e respeito à diversidade são enfatizados nos paradigmas atuais de educação, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB estabelece as normas para uma educação democrática, e tem como princípio "o pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB/96, Art. 2°).

Para o desenvolvimento deste artigo buscamos a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002, p.44), “[...] a é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, proporcionando-nos maior aprofundamento sobre o tema em estudo. Outra estratégia usada foi a entrevista por meio de questionários em uma Faculdade do Noroeste de Minas Gerais no ano de 2017, o que resultou em uma pesquisa de cunho quali/quantitativa, pois além de analisar as respostas da entrevista, quantificamos também os dados obtidos nas respostas objetivas.

2. O Desafio do professor universitário do Século XXI

Muito se discute e questiona, hoje, sobre o papel do professor universitário no século XXI frente à modernidade, ao uso excessivo das novas tecnologias e ao contrário do que se

pensa, esse ritmo acelerado das tecnologias tem como ponto positivo que o professor procure se capacitar para atender a essa exigência. É importante ressaltar também que as inovações tecnológicas devem estar também dentro das universidades, assim como está em todos os campos da sociedade.

Dentro do contexto da modernização o professor deve ter um olhar atento, deve promover mudanças na sua prática de ensino muitas vezes repetitiva, essencialmente verbalística, desvinculada da realidade na qual o aluno e o próprio professor estão inseridos.

O professor do século XXI, precisa investir no desenvolvimento profissional, apostando na formação continuada. Cunha et al. (2001, p. 44), a inovação pode contribuir para a "ruptura com o paradigma dominante, fazendo avançar em diferentes âmbitos, formas alternativas de trabalhos que quebrem com a estrutura tradicional". Sabemos que um dos maiores desafios de hoje é concorrer com as redes sociais dentro da sala de aula, e o professor deve estar atento e aliar a essas tecnologias utilizando-as para planejar aulas mais dinâmicas e atrativas.

Na verdade, o Século XXI traz desafios tanto para as instituições quanto para o professor e para o acadêmico. O educador se coloca diante dos principais desafios nesta sociedade que são os de ajudar a tornar a informação significativa a escolher informações, a compreendê-las, de forma cada vez mais abrangente e profunda.

Como os caminhos que facilitam essa aprendizagem são diversos, todos estão constantemente em situação de aprender; principalmente quando se estabelecem pontos entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática.

Educar é fazer acontecer. A prática de ensinar deve dar subsídio à reflexão-ação-reflexão, com a finalidade de reinventá-la, o professor deve ter como sujeito principal o docente e seus interesses, bem como ter em vista a realidade na qual atua de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme este contexto.

A inserção de tecnologias no âmbito da educação provoca, sim, mudanças na forma de ensinar e aprender, isso exige que o professor repense em sua prática pedagógica inovando em seus espaços de atuação.

Para Gadotti (2000, p. 13)

> Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro

> conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade na busca de um mundo mais justo e produtivo para todos.

Apesar do que se escuta sobre o advento da virtualidade, o professor não está morrendo, sua função não está desaparecendo, seu papel é insubstituível na transmissão de opiniões e de incentivar os alunos a perceberem o mundo em seus detalhes infinitos.

Vygotsky (1984, p. 9)

> (...) se a atividade dos homens se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o ontem incapaz de adaptar-se a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora que faz dele um ser projetado para o que contribui e que modifica o presente".

O professor universitário do Século XXI precisa avaliar sua prática, ele, assim como o professor de outros níveis de ensino, não pode estagnar no tempo, pois a tecnologia pode mediar sua ação pedagógica e torna-la mais significativa.

2. O papel e a didática do professor universitário do Século XXI

Qual então o papel do professor universitário nesse universo dispare e mutável da TICs? Em síntese, pode-se dizer que, em primeiro lugar o professor não pode apartar-se das inovações, mesmo porque a burocracia da função exige que o mesmo esteja pelo menos adaptado às mídias.

Em relação ao mundo virtual no qual o aluno vive e transita, caso o professor não esteja inserido, sofrerá certamente um duro golpe, pois ser professor no Século XXI é saber contextualizar seus conteúdos e diversificar as aulas para envolver seus alunos, adquirindo novas competências e habilidades.

Segundo (LAMPERT, 2011, p. 03), é dever do professor conhecer as tecnologias, entrar no seu interior, na sua lógica, para utilizá-las e realizar novos projetos, com o intuito não apenas de informar, mas sim, formar. A universidade é um local onde diferentes gerações e culturas convivem no mesmo espaço.

Além disso, destaca-se pelo ensino das profissões, dessa forma o professor que nela atua precisa acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo pelo mundo, tem que se perceber como um mediador, que estimula seus alunos a contribuir com novas informações, através da aplicação das novas tecnologias aplicadas à educação, situando e valorizando o papel do aluno como principal autor do processo de comunicação e aprendizagem.

Assim diz Cunha (2009, p. 145) em relação à profissão docente:

> A docência configura-se como uma atividade necessária, sustentada por bases teóricas, práticas e éticas. É preciso reconhecer nesta profissão sua especificidade epistemológica "*que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade"*. (Destaque do autor)

No exercício da profissão, os docentes colaboram significativamente, usando seus saberes, valores e experiências, quando colocados a serviço do aperfeiçoamento do aluno.

Como afirma (FREIRE 1996, p.50) o ensinar exige consciência do inacabamento, o professor necessita ter essa consciência de que nada está pronto e acabado, devemos estar predispostos à mudanças e aceitação do diferente, pois a busca pelo conhecimento não tem fim.

Se o conhecimento não tem fim, apenas ler, aprender, compreender, interpretar um determinado conteúdo que será necessário para a profissão não basta, é preciso que o professor acadêmico seja também um pesquisador para que acresça metodologias na prática do aluno futuro profissional.

Portanto, como diz Lampert (2011, p. 51-2)

> O professor deverá ser um sujeito consciente do seu papel e da nova temporalidade, cabendo-lhe, entre outras funções, filtrar e critica as informações oriundas da ciência e da tecnologia, no sentido de colaborar na formação de cidadãos críticos; investigar, numa visão futuralista, novas formas de ensino e aprendizagem; desacomodar-se, e atualizar-se permanentemente; refazer e reconstruir constantemente suas práxis e reconstituir-se como sujeito e profissional.

A internet é um instrumento que pode facilitar a mediação, uma vez que oferece informações abundantes para o processo de conhecimento". Ao mesmo tempo que aprende o professor torna o acadêmico também um pesquisador, favorecer um ambiente de expectativas e ter o papel de problematizador para que seu aluno se sinta motivado e com consciências críticas, é importante que ele saiba do seu papel importantíssimo na promoção de sujeitos atuantes e pesquisadores.

Moran (2000, p. 29):

> A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

É preciso pensar em uma educação voltada para o compromisso social de melhoria da comunidade na formação de cidadãos conscientes dos seus valores morais e éticos, ter um olhar crítico para a realidade e adaptações diante das mudanças tecnológicas.

Lampert (2011, p. 58) aponta que:

> O professor universitário deverá assumir o papel de mediador, de pensador, de analista crítico, de gestor e reprodutor de conhecimento, mas sobretudo de homem capaz de dar esperança, achar atalhos em caminhos onde os desafios são quase intransponíveis, mas como o docente universitário, com fraquezas pessoais e limitações profissionais terá condições de mediar as contradições acentuadas existentes em teoria e práxis e vice-versa?

O professor tem deixado de ser um mero transmissor de conhecimentos para ser um orientador, um estimulador de todos os processos que levam os alunos à construírem seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.

Segundo Lampert (2011, p. 52)

> O professor universitário que durante século atuou como simples reprodutor de conhecimento, com exceções, terá certamente dificuldades e resistências para atender os desafios da tecnologia. Cabe-lhes, como ponto de partida, a predisposição e a conscientização da necessidade de mudar e lançar mão dos recursos tecnológicos à disposição. Terá que perder o medo do computador e reconhecer que esse é um instrumento valioso de informação. (...). Reconhecer que o conhecimento é dinâmico e que está em constante explosão, e que somente através da apropriação da tecnologia é possível preparar o homem par o cotidiano e futuro é uma condição indispensável para o docente.

Os professores universitários deverão estar, certamente, atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia do material de ensino, para que este passe a ser mais do que transmissão de conhecimento. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e passa a ser também um facilitador da aprendizagem.

Moraes (1997, p. 16) acrescenta:

> Desde o início do trabalho, observamos que a maioria das propostas de uso da tecnologia informacional na educação se apoiava numa visão tradicionalista, que reforça a fragmentação do conhecimento e, consequentemente, a fragmentação da prática pedagógica... Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista ao colocar no recurso tecnológico uma série de informações a ser repassada ao aluno. Dessa forma, continuamos preservando e expandindo a velha forma como fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica que utilize esses novos instrumentos.

Os métodos tradicionais de ensino ainda permanecem no cotidiano de muitos professores, pensam que perderam seu "poder", seu status, não percebem que mesmo com o advento tecnológico, são eles que recebem destaque caso saibam utilizá-los.

Sônego (2015, p. 34)

> Dessa forma, é necessário que os professores universitários representam o profissional ideal do mundo contemporâneo. Além do domínio técnico-científico, possuam a capacidade de refletir, sempre, sobre a prática educativa e promovam a capacidade reflexiva de seus alunos. Assim, os conceitos de professor reflexivo e intelectual público não devem ser apreciados como meros conceitos, fruto de modismos teóricos, mas sim como uma possibilidade de se analisar criticamente o papel docente e a importância de sua prática na busca pela mudança de paradigmas educacionais realizados nas universidades.

O docente, do atual cenário educacional, precisa, além de dominar os saberes do meio técnico-científico, adaptar-se e reformular seus ideais quando necessários. Desse modo, conseguirá apreciar criticamente seu trabalho e modificar antigos parâmetros, em busca do melhor resultado condizente à situação do século XXI.

Prado et al (2013, p. 8) afirma que:

> Diante disso, não se pode falar em aprendizagem sem falar no professor. O contexto social na contemporaneidade impõe a prática educativa um número de demandas muito grande, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação ema sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta a fim de atender as exigências do contexto atual.

O docente é de grande valia na atual conjuntura educacional, pois é ele que repassará o conhecimento. Porém é necessário que ele passe por constantes atualizações e formações, adaptando-se ao que o ensino está exigindo.

Na perspectiva de Cunha (2009, p.1053)

> A natureza múltipla do conhecimento e dos seus processos, exigem do professor que saiba, sobretudo, dominar e compreender as novas linguagens e experiências, bem como saber articulá-las com uma outra competência, baseada no processo de mediação e diálogo com os alunos. Processo em que o professor deve ter um papel essencial, para que a partir da sua intermediação todos possam informar, comunicar, discutir, participar, criar, estimular o acesso a novas linguagens, como forma de ampliar o grau de compreensão e as vivências dos sujeitos.

É de grande valia que o professor saiba analisar as transformações que acontecem no decorrer dos anos e a partir disso, criar métodos que sejam condizentes com a nova realidade.

Assim, o aluno conseguirá captar o papel essencial da educação e também terá uma visão crítica e autêntica de acordo com o que é abordado.

Ainda para Cunha (2009, p.1054)

> O novo professor tem de ser capaz de desenvolver habilidades para entender os parâmetros culturais vigentes e ter como prática a criação de sujeitos que sejam autores do seu mundo e da história. Não pode por isso ter um conhecimento exclusivamente académico, racional, teórico, construído através da experiência e sim um saber que o capacite para gerenciar a informação disponível e saber adequá-la ao contexto e à situação formativa que se situa, sem perder de vista os objetivos traçados.

O professor não pode simplesmente utilizar o saber acadêmico que adquiriu e foi praticado, indo até a sala de aula e repassando. É imprescindível que ele avalie os membros que o escutarão e assim, adapte os seus mecanismos de modo a inserir a história e a cultura de todos, todavia aliado a esse intercambio, o objetivo principal, a aprendizagem, deve receber destaque.

3. Coleta e Análise dos dados

Para a realização da pesquisa, entrevistamos, por meio de questionário semiestruturado contendo sete perguntas a um professor de cada período dos cursos em andamento de uma instituição universitária do Noroeste de Minas Gerais. O universo pesquisado foi de 7 professores que atuam, totalizando 10%. O montante de 10% justifica-se pelo fato de 90% deles atuarem em mais de um curso. A entrevista, de acordo com Gil (1999, p.128), é "[...] de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.", dessa forma buscamos analisar quais as opiniões dos professores referentes à sua didática com uso das TICs.

A primeira questão abordava sobre os meios tecnológicos mais usados pelos professores e quais as justificativas.

Tabela 01 - Quais os meios tecnológicos mais usados pelo Sr.(a):

Recursos Tecnológicas	Dados coletados
Datashow	100%
Retroprojetor	-
Internet	80%
Televisão	-
DVDs	80%

Quadro-de-giz	90%

Fonte: Questionário aplicado aos professores em abril de 2017

Os professores que atuam na Instituição são profissionais que usam de diversos recursos tecnológicos para ministrarem suas aulas.

As justificativas para o uso dos aparelhos foram que "é impossível em pleno Século XXI não os utilizar". Percebemos que eles procuram diversificar, porém alguns não percebem o quadro negro como uma ferramenta tecnológica e de acordo com Gil (2011, p. 219) "[...] a tecnologia educacional inclui também o uso da *televisão*, do rádio, do vídeo, do *retroprojetor* e mesmo do quadro-de-giz" (Grifos nosso). A justificativa pela não escolha do televisor e retroprojetor foi a de que, inicialmente, não percebiam tais aparelhos como tecnológicos, o outro fator dá pelo fato da Instituição não mais oferecê-los.

Gil (2011, p. 232) ainda afirma que "Com efeito, as instituições de Ensino Superior precisam adequar-se aos novos tempos, garantindo ao professor modernos recursos de comunicação". Esta adequação garantirá não apenas um melhor desempenho do professor, garantirá também melhor aprendizado, melhores resultados para os acadêmicos.

Tabela 02 - Uso dos os meios tecnológicos?

Com qual frequência usa os meios tecnológicos	
Esporadicamente	Quase todas as aulas
30%	70%

Fonte: Questionário aplicado aos professores em abril de 2017

A frequência do uso dos meios tecnológicos varia de acordo com o curso. 30% disseram usar esporadicamente, pois os cursos que atuam têm muita aula prática em quadra esportiva, nos laboratórios e outros necessitam fazer cálculos neste caso o uso de quadro-de-giz e folhas é mais usado.

Os 70% que usam, em quase todas as aulas, intercalam entre quadro-de-giz, folhas, mesa redonda, entre outras práticas.

Quando abordados se há intervenção/mediação no momento de uso dos recursos tecnológicos nas práticas em sala de aula, todos os professores disseram que sim, que durante as explicações são tiradas as dúvidas, há interação entre acadêmicos/acadêmicos e professor/acadêmico, as respostas variaram entre:

> (Professor 01) *" Sim, a intervenção/mediação se faz necessária para que o acadêmico adquira habilidades com plena capacidade de usar adequadamente os benefícios que os recursos tecnológicos oferecem".*

> (Professor 06) *"Sim, há interação entre acadêmicos e professores, principalmente quando se trata de imagens, o que ocorre muito nos cursos da área da saúde".*
>
> (Professor 04) "*Sim, sempre aparecem dúvidas, nesse momento há troca de saberes, de conhecimento e informações".*
>
> (Professores 02,03 e 05, 07*). "Sim, pois são tiradas as dúvidas da matéria ensinada".*
>
> (Professor 08) *sim.*

Os professores devem priorizar as intervenções feitas pelos alunos, não podem pensar que os recursos tecnológicos por si só bastam para uma efetiva aprendizagem. Eles devem preparar suas aulas pensando em intermediar entre o que será ensinado e a necessidade do aluno.

Como alerta Gil (2011, p. 226) "O uso destes recursos exige muito mais interação entre o professor e o estudante do que é exigido numa aula apenas expositiva. A rigor, passa a exigir do professor a adoção de novos papéis. É se o professor não estiver preparado, as consequências poderão ser desfavoráveis". Em qualquer momento, seja usando a didática tradicional ou aliando os recursos tecnológicos se o professor não se preparar, não planejar suas aulas, ele, tão pouco seu aluno, não atingirá seus objetivos.

Coll e Monereo (2010, p.129) afirmam que "Na nova sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento, o papel mais importante do professor em ambientes virtuais, entre os que identificamos, é o de mediador, entendido como alguém que proporciona auxílios educacionais [...]" Assim sendo, fica claro que as TIC são recursos fundamentais para facilitar a atuação do professor, no entanto é primordial que ele seja mediador, que faça intervenções, que as coloque como suporte que o auxiliará e não para exercer seu papel.

Cortelazzo (1996, p.57) corrobora dizendo:

> O uso das TICs no ambiente escolar como formas de mediação pode contribuir para melhorar a aprendizagem devido a versatilidade de linguagens envolvidas. Elas podem ser usadas para integrar vários conteúdos, ensinando, revisando, corrigindo e reforçando conhecimentos, usando diferentes tipos de representações que são trabalhadas por diferentes estilos de aprendizagem e diferentes talentos. Isso porque revestem os processos educativos com movimentos, cores, sons, emoções, relacionamentos com pessoas e dados concretos, além de permitirem que a aprendizagem se constitua por meio de outras abordagens.

No momento da aula. o professor deve fazer intervenções, explorar as imagens/sons/cores transmitidos, o que muitas vezes é impossível devido certos materiais estarem em preto e branco, ou estar com aparelho sonoro que dificulta o corte e a volta do som, entre outras estratégias.

Para a questão se o uso dos recursos tecnológicos contribui para o ensino em sala de aula para a futura prática profissional do acadêmico responderam:

> (*Professor 03). Para passar os conteúdos de uma forma mais interativa despertando maior interesse dos alunos. Para o aluno contribui para uma melhor associação do ensino com a atuação profissional.*
>
> *(Professor 01). Por ser disciplinas na área da saúde, o ensino com o uso dos meios tecnológicos é bem mais aceito no ensino teórico-prático pelos alunos e contribui para um melhor entendimento, assim como para eles o ensino aprendizagem, por meio de uma renovação na prática pedagógica, propiciará a construção de conhecimentos por* meio *de uma atuação moderna.*
>
> *(Professor 06). Essa prática pode ser contributiva para o ensino em sala de aula desde que o ponto de partida seja com base em concepções inovadoras do aluno e do professor, para que o uso da tecnologia possibilite a transformação de vários fatores que compõem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Assistindo aulas com práticas diferenciadas, os acadêmicos sentirão que também devem ser diversificados em suas profissões.*
>
> *(Professores 02 e 05). Quando temos que aprofundar na parte teórica, pois apenas com explanação de conceitos ou de estudos a aula torna-se cansativa, nesse momento a diversidade dos recursos tecnológicos faz com que a aula fique mais dinâmica. Acredito que essa contribuição só irá acontecer se professor se adequar aos meios tecnológicos e ao projeto político-pedagógico da instituição em busca dos objetivos propostos; pois os meios, por si sós não auxiliam à prática profissional do acadêmico se não houver a reflexão humana.*
>
> *(Professor 07). Melhora a visualização de imagens, propõe ao aluno utilizar a sua criatividade, atualiza conteúdos dentre outros. Vai contribuir para a vida profissional do acadêmico diminuindo distância e fazendo uso da transdisciplinaridade.*
>
> *(Professor 04). Vivemos em um mundo tecnológico, no qual não é mais possível estarmos inseridos no mundo educacional sem utilizar tais recursos, dando prioridade somente à aula expositiva ou com quadro-de-giz. Se procuramos nos modernizar, nossos acadêmicos consequentemente se modernizam, em parte somos seus espelhos. Outro fator contribuinte será o uso de diversas técnicas que auxiliam para aulas mais dinâmicas que*

> *facilitam o aprendizado, assim também ele será um profissional que procurará ser dinâmico.*
>
> *(Professor 08). Incorporá-las nas suas práticas pedagógicas pode contribuir para a efetivação da aprendizagem.*

Os professores, mesmo os que não trabalham na área específica da tecnologia, sempre esperam que suas práticas sejam exemplo após a formação do acadêmico, esperam que eles sejam adeptos às tecnologias educacionais e façam delas aliadas no fazer pedagógico ou em sua área do conhecimento acadêmico escolhido, querem, enfim, se mostrarem modernos, atualizados e conhecedores dos recursos que usam.

De certa forma, muitos acadêmicos tomam seus professores como exemplo, alguns conseguem discernir o que foi bom do que não foi conveniente e a partir daí criam suas próprias metodologias, no entanto encontramos outros que preferem ficar conectados as redes sociais e vez por outra olham o que está sendo apresentado, tiram uma foto do material para estudarem sozinhos e retiram-se da sala

Ao serem perguntados em que momento o ensino por meio de recursos tecnológicos torna-se mais difícil, suas respostas foram quase unanimes entre: "*Na falta desses recursos e quando existem os recursos tecnológicos a não utilização ou falta de preparo para ser trabalhado com os alunos*" e "*Quando os alunos não conseguem compreender o contexto proposto pelo professor e quando a qualidade das tecnologias deixa a desejar*". Apesar das instituições de ensino procurarem equipar-se tecnologicamente, para os professores, às vezes, esses recursos são poucos, pois não se sabe qual e quando os professores usarão e por mais que queiram elas não conseguirão agradar a todos pelo fato de que cada um tem sua necessidade específica para sua área, nesse sentido torna-se um desafio para cada um.

Aponte, se houver, as desvantagens do uso dos recursos tecnológicos. Justifique.

> *(Professor 01) A única desvantagem são as aulas com slides, onde os alunos ao invés de copiarem para utilizar a matéria para estudo, eles preferem tirar a foto ou pedir o professor que mande os slides.*
>
> *(Professor 04) Acomodação tanto dos alunos quanto dos professores, tornando-os reféns desses recursos tecnológicos. Aulas cansativas em algumas das situações.*
>
> *(Professor 05) Bom, eu acredito que há desvantagem sim, quando o professor não busca conhecimentos para obter uma visão crítica, embasada sobre o uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional.*

(Professor 06). Quando os alunos não conseguem compreender o contexto proposto pelo professor e quando a qualidade das tecnologias deixa a desejar.

(Professor 07). As desvantagens dependem do que se propõe, percebo mais vantagens, a vez que o indivíduo contemporâneo está a cada dia envolto num mar de altas tecnologias cabe a adaptação do Professor e do Aluno.

(Professor 08). Na minha opinião ainda a segregação social que a virtualidade gera, isto é, observa-se uma tendência de individualismo e reclusão dos alunos.

Os demais professores responderam que as desvantagens estão quando deparam com acadêmicos que ainda não aceitam tais recursos, que ainda querem a aula no modelo tradicional, outros alegaram que há alunos também que aproveitando a aula com o datashow, por exemplo, não prestam atenção, ficam conectados em seus celulares e tiram fotos da matéria exposta para estudarem em casa.

O professor universitário deve se lembrar como diz Passerino et al (2007, p. 2) que "Uma aprendizagem significativa pressupõe o oferecimento ao educando de informações relevantes, que possam ser relacionadas com os conceitos já ou pré-existentes em sua estrutura cognitiva e que acabam por influenciar na aprendizagem [...]. Gil (2011, p. 226) por sua vez aponta que "[...] a participação ativa requer do estudante a assunção de novas responsabilidades [...] e há estudantes que não estão prontos para assumir essas responsabilidades". Nesse sentido, o professor deve ter objetivo ao elaborar suas aulas, analisar a clientela que tem como aluno, delegá-los responsabilidades para que compreendam a importância do que está sendo ensinado.

O professor deve primar também pela pesquisa, não é por estar em sala de aula que seu aluno não possa acessar a internet e apresentar dados novos sobre o que está estudando, não é preciso ficar preso somente aos aparelhos que facilitarão suas alunas. Na internet encontra-se excelentes bibliotecas, diversas pesquisas, artigos, trabalhos relacionados a uma grande variedade temas de qualquer área do conhecimento (MORAN, MASSETO e BEHRENS, 2006) que o professor pode apresentar a seus alunos.

Ao apresentar essa área na internet o professor pode criar problemas para que eles busquem soluções aparados em diversos discursos. Para (ALMEIDA, 2003), agindo assim, ele provocará no estudante a busca para novos significados, o acadêmico sentirá satisfação em realizar as atividades propostas, a ter interesse pelas aulas, a compartilhar saberes. Este é outro desafio deverá vencer.

Considerações Finais

Apesar de já estar incorporada no Ensino Superior e de ser usada pelos professores universitários, as tecnologias de informação ainda são um desafio para os professores do Século XXI.

As TICs tornam-se um desafio para os professores que ainda primam pelo ensino tradicional, que a usam como fim em si mesma e não fazem intervenções adequadamente por não terem elaborado o material sem planejamento.

Outro desafio para o professor é aceitar que os recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano do acadêmico, e muitos deles são autônomos, críticos, preferem estudar sozinhos, só querem a instrução ou o início para que possam continuar.

Os professores sabem que são necessários para uma efetiva aprendizagem de seus alunos, mas muitos ainda colocam os recursos pedagógicos em primeiro plano, e não planejam caso esses não estejam à sua disposição ou falhem por um motivo ou outro.

Tudo que é novo traz dificuldade e muito aprendizado e tratando-se da tecnologia a cada dia surge algo novo, modelos novos, além de terem custo alto que muitas vezes se torna impossível ter em grande escala.

Apesar de sabermos que uma aula bem planejada, que possa explorar tanto o acústico quanto o visual permite melhor compreensão aprendizado, porém não se agrada a todos e máquinas podem falhar, cabe então ao professor mediar entre uma prática e outra para que consiga vencer os desafios e cumprir seu papel de mediador do conhecimento.

Outro desafio percebido foi o apontamento apenas para os aparelhos, e ter como desvantagem os celulares e as redes sociais. Certamente se sugerido a pesquisa, as redes sociais, no momento das aulas, seriam esquecidas e a busca por novos aprendizados surgiriam, contudo tudo é aprendizado e aos poucos o desafio que parecia ser impossível ser vencido, será vencido.

Referência Bibliográfica

ALMEIDA, Fernando José de**. Educação e informática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987

BRASIL (1996**). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96; de 20 de dezembro.

CORTELAZZO, I. B. C**. Redes de comunicação e educação escolar**: a atuação de professores em comunicações Telemáticas. 1996. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e Aprendizagem no século XXI, Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010

CUNHA, Maria José dos Santos, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO PARA O SÉCULO XXI** Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009 ISBN- 978-972-8746-71-1 1048 Cunha Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Vila Real / Portugal Retirado de http://docplayer.com.br/14086062-Formacao-de-professores-um-desafio-para-o-seculo-xxi.html - Acesso em 30 – 03 0 2017

Cunha MI, Marsico HL, Borges FA, Tavares P**. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores.** In: Fernandes CMB, Grillo M, organizadores. Educação superior: travessias e atravessamentos. Canoas: Editora da ULBRA; 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

____, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** Atlas S.A. São Paulo. 2011

____, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAMPERT Ernani, O professor universitário e a tecnologia. **Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación** n° 5 (vol. 7) ano 5°-2001 issn: 1138-1663

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

_____, J.M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, M.A**. Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed Campinas: Papirus, 2006

PASSERINO, L.; et al. **Modelos Pedagógicos para Educação a Distância**: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. RENOTE, v. 5, n. 2, 2007.

PRADO Alcindo Ferreira At all**, Ser professor na contemporaneidade:** desafios da profissão, 2013, SP. Retirado de:

https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf. Acessado em 27/03/17

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade do Século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior**, 1(1): 30-35, jul.-set. 2015

VIGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NO SÉCULO XXI: representações de docentes e discentes do curso de Administração de uma faculdade no noroeste de Minas

Edna Maria de Souza*
Maria Célia da Silva Gonçalves**
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida***

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre o papel do professor universitário no século XXI, com enfoque na sua prática e nos desafios encontrados diante das transformações e avanços que estão ocorrendo na sociedade. O objetivo foi refletir sobre papel do professor buscando perceber como isto é representado pelos docentes e discentes do curso de Administração de uma faculdade no noroeste de Minas. A pesquisa de campo se pautou na metodologia qualitativa, utilizando de instrumentos quantitativos. Foi aplicado um *Survey* com 05 perguntas a 100 discentes e docentes que atuam no curso de Administração de uma instituição localizada no noroeste de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa acenam positivamente para as mudanças necessárias quanto ao papel do professor universitário no século XXI, mas também apontam a necessidade de investimentos constantes na formação contínuada do professor universitário.

Palavras-chave: Representação. Papel do Professor. Administração.

Abstract: This article presents reflections on the role of the university professor in the 21st century, focusing on his practice and the challenges faced by the transformations and advances that are occurring in society. The objective was to reflect on the role of the teacher seeking to understand how this is represented by the faculty and students of the course of Administration of a college in the Northwest of Minas. Field research was based on qualitative methodology, using quantitative instruments. A Survey with 05 questions was applied to 100 students and teachers who work in the Administration course of an institution located in the northwest of Minas Gerais. The results of the research highlight positively the necessary changes regarding the role of the university professor in the 21st century, but also

* Bacharel em Administração e especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade cidade de João Pinheiro (FCJP) E-mail: ednamariaende@gmail.com

** Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora. Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em História Pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em História do Mundo Moderno e Contemporâneo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Sociologia e Trabalho de Conclusão de Curso, coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica da Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJ. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

*** Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1975). Mestrado Em Educação Filosofia e História da Educa pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e doutorado em História pela Universidade de Brasília (2009). Atualmente é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: zeneide.cma@gmail.com

point to the need for constant investments in the continuous training of the university professor.

Keywords: Representation. Role of the Professor. Management.

INTRODUÇÃO

O profissional do passado era mero executor de tarefas, trabalhava com segurança, previsibilidade, certezas e constância, mas o profissional universitário do século XXI depara com um cenário totalmente adverso do cenário do século passado. Em meio a um mundo globalizado e tecnológico, tende à diluição de fronteiras científicas, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais. Sendo assim, o professor exerce um papel de responsabilidade diante da sociedade ao exercer seu papel de educador. Assim, Gadotti (2008, p. 94) descreve que: "nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dados pela educação. "

Na visão de Gadotti (2008), o profissional da área da educação, tem a responsabilidade de ser um educador administrador, que detém as habilidades de: criar, adaptar, inovar, integrar, planejar, partilhar, prever, associar, ter visão holística do todo e não restringir a um mero executor de tarefas. Assim, o professor moderno necessita saber cultivar as relações interpessoais, ser dinâmico e não permanecer na mesmice e isolado. Em meio às primícias educativas, o ser humano precisa ser moldado e educado a partir de conhecimentos científicos advindos de uma educação que seja referência.

É necessário que o educador tenha aceitação do seu erro como elemento sistêmico, entender que errar é humano e além de tudo o importante é saber tomar proveito dos erros como lição para tarefas futuras, para não cometer o engano de errar novamente a mesma situação. "A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão". (MORIN, 2003, p. 23). A valorização de uma postura ética é importante nas relações de trabalho, onde as pessoas cultivam a verdade e transparência no que fazem. Adotar as novas ferramentas de trabalho como a tecnologia, faz-se necessário na atualidade, o progresso se faz com inovação, sendo que todos fazem parte deste mercado virtual.

A faculdade universo da pesquisa está localizada no Noroeste de Minas Gerais, sendo uma instituição pioneira na educação superior na cidade de João Pinheiro-MG, formou grande parte dos profissionais em educação que atua na região, e nos últimos anos tem se dedicado a

se tornar um centro de referência de ensino. Ela oferece cursos de licenciatura, Administração e vários cursos na área de saúde.

Os profissionais do século XXI devem conhecer tecnicamente seu universo de trabalho, dominar a área técnica, cultural e científica da sua área de atuação profissional. "O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecer em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes". (MORIN, 2003, p. 31).

Fazer parte de uma educação contínua e seu horizonte de trabalho, conhecimento científico e humanístico, deve ser amplo, para acompanhar a aceleração das mudanças, provocadas pela mutabilidade, gerada pela globalização das informações. Além da necessidade de aprender com autonomia, tem de aprender a trabalhar em equipe e a respeitar hierarquias. Mas só isso não é o suficiente para permanecer no mercado de trabalho atual, é preciso preparar-se para lidar com as incertezas do mercado moderno, que é feito com flexibilidade e adaptabilidade. Daí a necessidade de estudo para afirmar o papel do professor universitário na Docência do Ensino Superior, área essa que se filia a presente proposta de trabalho.

Partindo dessas observações, o presente artigo tem como objetivo geral**,** investigar o grau de comprometimento do professor universitário do século XXI dentro da sala de aula nos tempos atuais e de apresentar a utilização da metodologia do Survey para caracterizar o conhecimento. A pesquisa também se propõe a entender como o profissional da atualidade busca uma formação criativa, promovendo o despertar e a curiosidade de seus educados. Assim, faz-se necessário verificar o grau de envolvimento por parte dos professores com sua profissão, sendo assim, necessário conhecerem melhor os desafios, que o educador do século XXI encontra para estimular pessoas para o aprendizado e no tocante da pesquisa contribuir para o alcanço de um ensino melhor.

Demo (2006, p. 83), descreve que "no "ensinar" cabe menos o desafio da emancipação com base em pesquisa do que a imposição domesticadora que leva a reproduzir discípulos". Dentro desse contexto, vale rever o modo de pensar a respeito da importância de ser um professor pesquisador, pois na eminência do seu grau de importância dentro de um curso universitário, para formação de novos profissionais, é importante infundir essa ideia no pensamento dos novos docentes e mostrar que o conhecimento está em constante evolução. Sendo assim necessário recuperar o que perdemos para outra pessoa com o passar de tempo, seja por preguiça ou por mero descuido.

Conforme, pensamentos de Pedro Demo (2006, p. 82), "o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora [...]. Se não pesquisa como é que vai questiona? " A pesquisa leva o pesquisador a interagir com o mundo do desconhecido, possibilitando o pesquisador a encontrar respostas e assim poder criticar, construir e inovar situações, sendo a pesquisa uma pratica que vincula ação e teoria.

Em consonância com o autor Demo (2006, p. 53), quando fala que a relação entre professor e aluno é tão grande, que o próprio aluno é o retrato do descaso do professor quando se fala em pesquisa onde não a existe.

> Vê-se que a miséria do professor é a mesma do aluno, o qual será, em seguida, o professor, dentro da mesma engrenagem reprodutiva. A maioria dos professores se espantaria ao extremo se colocássemos a pesquisa como primeiro desafio do aluno, porque se considera o aluno como inepto para tanto. Na verdade, essa inépcia é do professor, que, não sendo pesquisador, não teria como dar o que não tem.

Não basta ser um bom professor, é necessário fazermos a diferença, mas o que a sociedade necessita é de pessoas aptas, capazes de saírem da mesmice e adaptarem-se ao novo, pessoas capazes de fazer a diferença no mercado com visão holística e com habilidades múltiplas. Entretanto, pessoas inovadoras, capazes de perceberem em tempo recorde as inovações atuais e se adequarem a elas, além de empenhar na formação de pessoas, sendo capazes de driblar o causo político que sofre a educação da atualidade.

"O processo de pesquisa está quase sempre cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos eliminados". (DEMO, 2006, p. 11). Bom seria se todos os educadores dedicassem parte de seu tempo à pesquisa, pois assim teria embasamento científico para incentivar novos educadores a serem pesquisadores de sucesso. "Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar". (DEMO, 2006, p.14). Ser um educador nos tempos atuais carece de ser um inovador e criador de ideias, um transmissor de conhecimento e não um imitador. O conhecimento é algo vivo, não merece ficar retido, é preciso ser transmitido de forma a fazer nascer um novo "ser iluminado", e com essa luz "fazer brilhar a estrela que há em cada um de nós".

> Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela, não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas. Ainda que esse tipo de oferta possa existir em seu devido lugar, não pode ser

> ministrada com aquela instituição que busca a sua principal razão de ser na pesquisa. na ciência, o primeiro princípio é pesquisa. (DEMO, 2006, p. 36).

A pesquisa tentará responder a seguinte problematização: qual o papel do professor universitário no século XXI? Como os discentes representam a prática de seus professores? Qual a importância de o professor estar sempre em formação continuada buscando se aprimorar para exercer o seu ofício na sociedade do século XXI? Como os entrevistados avaliam o comprometimento dos professores no que tange à sua atuação em sala de aula?

A princípio foi necessário levantar a hipótese de que a falta de conhecimento científico, a falta de novas técnicas e a falta de envolvimento com o processo de ensino, poderá trazer sérios prejuízos para os discentes do processo. Entende, que sem conhecimento científico por parte dos professores, a falta de bons projetos e até mesmo um processo de motivação precário fará com que o ensino caia na precariedade. Com a necessidade de saber a evolução do ensino universitário nos tempos modernos, o mais sensato é adotar processos de pesquisa para saber o grau de envolvimento dos professores dentro das instituições.

Sendo assim, esse trabalho adota-se a metodologia de pesquisa exploratória por entender que a pesquisa qualitativa exerce papel de destaque na pratica de pesquisas.

> Metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, tendências de comportamento, etc. (MARCONI; LAKATOS 2004, p.269).

Na visão das autoras pesquisa qualitativa é aquela que não é expressa em números, na qual pretende verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador. Sendo que, a partir dessas afirmações que se pode descrever que, a pesquisa qualitativa não quantifica dados, ou seja, não usa de números, é uma pesquisa indutiva que leva o pesquisador a desenvolver conceitos e ideias a partir de achados em dados fornecidos através da pesquisa que comprove hipóteses e teorias.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa fornece dados empíricos ao pesquisador, o que possibilitará enriquecimento ao campo de pesquisa adotado e para confirmação da coleta de dados foi adotado a técnica do *Survey*. Levando em conta que, os dados quantitativos são importantes para confirmarem os qualitativos. O método de pesquisa *Survey*, é, portanto, quantitativo, cujo planejamento da pesquisa pelo pesquisador e sua aplicação deve estar

correlacionada com o objetivo da pesquisa, sendo necessário o pesquisador ater-se ao método para obtenção de dados científicos com segurança.

> ... a pesquisa de *Survey* implica a coleta de dados (...) em um número de unidades e geralmente em uma única conjuntura de tempo, com uma visão para coletar sistematicamente um conjunto de dados quantificáveis no que diz respeito a um número de variáveis que são então examinadas para discernir padrões de associação. (BRYMAN, 1989, p. 104)

Dessa forma, esse método de coleta de dados foi aplicado por permitir a análise direta das opiniões de pessoas, por meios de questionários, aplicados aos participantes da pesquisa, onde sentimentos, crenças e atitudes, comportamentos, opiniões, conhecimentos são avaliados no processo. Foram aplicados 100 questionários aos professores e acadêmicos do curso de pós-graduação em Docência do Ensino Superior e do curso de Administração, contendo 02 perguntas objetivas e 03 perguntas subjetivas. A pesquisa de campo foi realizada no mês de março e abril de 2017, utilizou de 100 questionários impressos, sendo que os questionários foram enviados via e-mail e posteriormente foram transcritos e tabulados nesse artigo.

1. O PAPEL DO PROFESSOR ENQUANTO EDUCADOR NO SÉCULO XXI

O mundo contemporâneo apresenta mudanças que de modo geral afeta os diversos setores sociais, inclusive o setor da educação. A contemporaneidade em que vivemos, apresentam mudanças irreversíveis, pois estamos inseridos cada vez mais no processo avançado de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que possibilita o profissional gerirem suas atividades com mais rapidez e criatividade. A sociedade contemporânea enfrenta ambientes altamente tecnológicos, o que requer inovação e adaptação dos participantes do processo. Na verdade, permite aos educadores da época quebrar paradigmas e aprimorar conhecimentos com mais eficiência, sendo que, transmitir conhecimentos fica cada vez mais viável e gratificante para aquele profissional que faz da sua profissão um estilo de vida exemplar. Nova pratica pedagógicas são desenvolvidas, pois permite ao professor ter noção de tempo e espaço do ambiente que participa. A falta de conhecimento e fluência tecnológicos por parte dos professores da atualidade leva a confrontarem experiências negativas entre os profissionais fluentes e tecnologicamente inovados.

Assim, os professores precisam adquirir novas competências e habilidades para permanecer atualizado no processo e a ensinar seus alunos a aprender/fazendo, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua

construção. (FREIRE 1996, p. 22). É necessário que o aluno sinta parte do processo, que o professor seja um formador de pessoas, e ambos trabalharem juntos com o mesmo objetivo. E assim poder dizer que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23). Para ser educador no século XXI, implica novo saberes, nova forma de pensar e aprender com emoção, ensinar com alegria, pois a melhor forma de aprender é ensinando na certeza de que o "conhecimento liberta a pessoa".

O maior desafio da educação e do professor na contemporaneidade é a presença de educadores e de criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE,1996, p. 26). Entretanto, é necessário ter a consciência de que o papel da educação e do educador nada mais é do que preparar novas pessoas para enfrentar as dificuldades do presente/futuro, com base no conhecimento, no compromisso com a construção das competências pessoais e sociais e tecnológicas dos docentes. Embora, é necessário que o professor estimule as condições de conhecimento e a capacidade de pensar dos alunos para que possam enfrentar as incertezas do futuro, onde novas ideias de interesses comunitários e coletivos sejam compactuadas de forma a enfrentarem desafios maiores.

Pensando assim, Paulo Freire (1996, p. 28), "disserta que ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã". Portanto, o conhecimento é infindável, precisa ser reconstruído sempre, pois a educação globalizada exige inovação e que pensamos em interesses imediatos. Precisamos pensar na formação de cidadãos autônomos e de consciências criticas e participativas. Entender o ser humano é compreendê-lo na sua condição humana, na sua adversidade, não adianta entender o todo em partes, é necessário que disponhamos a entender o todo na sua totalidade.

Diante do exposto, apresentamos uma figura dos conceitos percebidos nessa pesquisa segundo (FREIRE, 1996; MORIN, 2003)

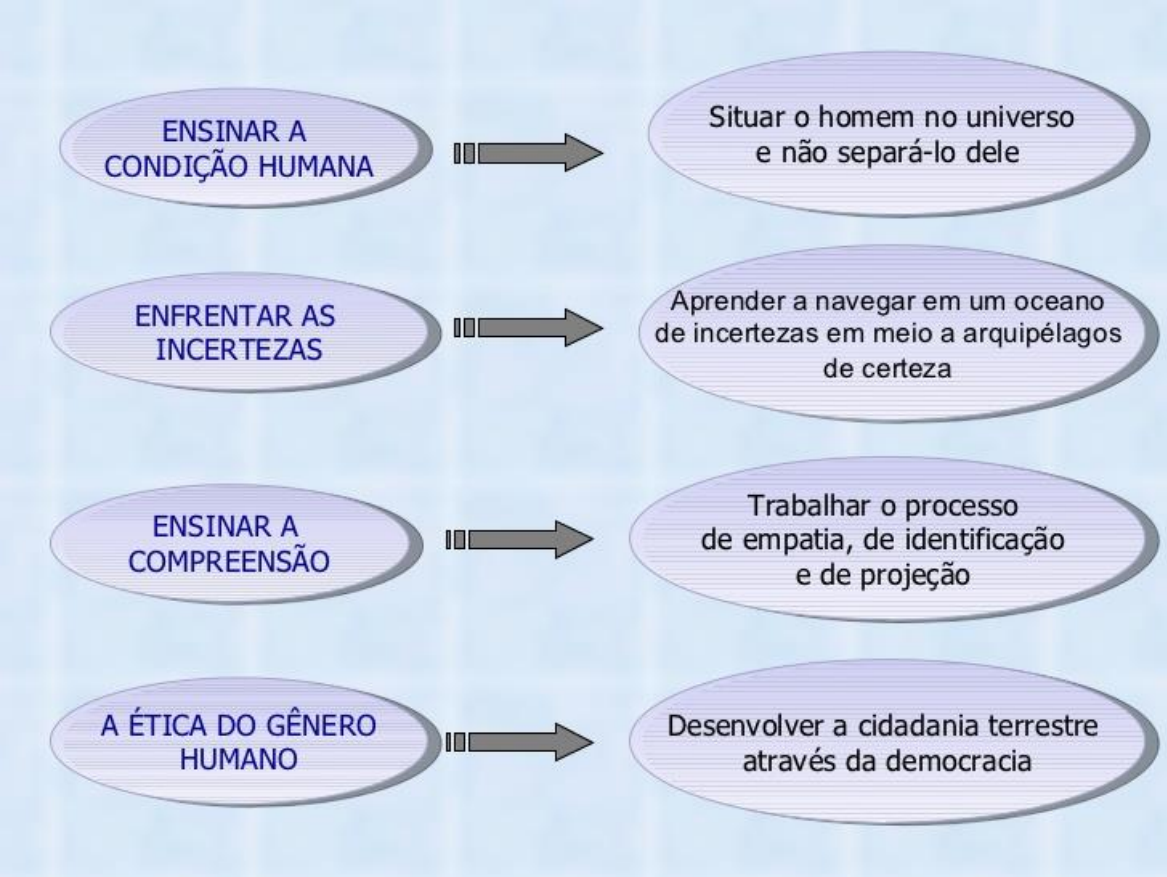


Figura 1: A conexão entre pesquisa e embasamento teórico.

A imagem traz uma apresentação contextual da relação à educação e o mundo interior humano numa época marcada pelo conhecimento tecnológico e pela informação, onde a função principal do educador não é simplesmente ensinar e sim instigar seu educando ao conhecimento em todos os seus níveis.

Para Morin (2003, p.16), a ciência permite que enfrentemos as incertezas, mas "é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meios arquipélagos de certeza". É de fundamental importância rever nossa posição diante do ensino do século XXI, pois o conhecimento é a mola propulsora do crescimento humano que faz desenvolver uma nação. Pessoas que não sabem conviver com situações incertas não são capazes de passar segurança e adentrar no futuro vencendo as incertezas.

> Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN, 2003, p. 33).

Embora, seja necessário ser responsáveis com nossos anseios é preciso ser "eternos aprendizes". A educação liberta nossos pensamentos, mas também nos fazem prisioneiros de nós mesmo, pois a medida que adentramos na intimidade do conhecimento, as nossas responsabilidades nos fazem refém do compromisso com a sociedade. A prática docente deve ser repensada no ensino universitário, pois a busca incessante por novas técnicas vem mostrando que a complexidade de ensinar no século XXI, influencia o educador a buscar incessantemente alternativas para aprimorar a prática das ciências. O século XXI é marcado por novas implicações política/sociais, culturais, econômicas e educacionais. Na perspectiva da busca pela excelência e de dar continuação da proposta da educação contínua citamos pensamentos que colabora para o engrandecimento do nosso conhecimento.

> O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do modo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p. 45).

Conquistar os alunos é tarefa do bom professor, caso você consegue prender a atenção e trabalhar a motivação, seus métodos estão atualizados no processo aprendizagem. O título de bom professor só cabe a aquele educador que além da competência, equilíbrio emocional, habilidade interpessoal, sabe desenvolver as habilidades cognitivas sem deixar de envolver o lado humano sem perder seus princípios morais e éticos. Levar em conta de que o processo pedagógico exige disciplina e normas a seguir, faz se necessário, mas sobrepor a pedagogia acima das diferenças pessoas, seria massacrar os sentimentos dos envolvidos no processo.

1.1- REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO ENVOLVIDOS NA PESQUISA

No processo de coleta de dados foram aplicados 100 questionários. O público alvo foram os acadêmicos do curso do sétimo período em administração, recém-formados em Administração da instituição e alunos da Pós-graduação em Docência do Ensino Superior, sendo 05 questionários direcionados a docentes.

A primeira pergunta visava saber qual o perfil do professor universitário do século XXI. O professor do século XXI propõe um perfil moderno engajado nas transformações sofridas pelo excesso de informações, onde o tempo e receptor deixou de ser um problema. A Internet possibilitou o processo educativo, viabilizando a comunicação e dando respostas rápidas às perguntas questionadas que o professor ainda não tem conhecimento do conteúdo, e

assim ajudando os professores a preparar aulas com qualidade e riqueza de conteúdo. A preocupação com a formação de profissionais cada vez mais aptos a se ingressarem no mercado de trabalho com currículos por sua vez mais diversificados, faz o professor deixar aquela didática de que era ele quem mandava dentro da sala de aula, onde passa exercer o papel de professor gestor. O velho professor não tem mais espaço nas salas de aula do mundo moderno, pois sabemos que o perfil do professor é a sua identidade para muitos que o tem como referência.

> *Plantar sonhos e apontar caminhos deve ser alguém justo, que preze o diálogo e que saiba da importância de seu exemplo. Vivemos em tempos sóbrios de muita desilusão, portanto esse profissional necessita aturar com muita sensibilidade, acreditando e fazendo acreditar em um amanhã melhor. Despertando potencialidades, incentivando os voos movidos pelos sonhos. Acredito ser um profissional que traz em si as raízes das mudanças para um amanhã melhor.* (Docente de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior)

> *Um profissional que além de dominar todo o conteúdo de sua (s) disciplina (s), tenha visão de futuro, visão globalizada e sistêmica do mundo moderno, que esteja disposto a adquirir novos saberes, novas competências e habilidades, que pratique a interdisciplinaridade, que tenha fluência tecnológica, que esteja sempre atenado e conectado com as mudanças, inovações e acompanhe todos os acontecimentos do mundo à sua volta. Deve promover uma verdadeira integração com seus alunos, tornando suas aulas sempre interessantes, encantando seus alunos.* (Docente do curso de Administração*)*

> *Percebo a importância cada vez maior do papel do professor na construção e formação de cada indivíduo. Um bom profissional deve ser intermediador entre o aluno e o conhecimento, despertando a curiosidade e o senso crítico do mesmo, sempre mostrando a importância e a aplicabilidade da disciplina em estudo.* (Discente em Docência do Ensino Superior).

Partindo do pensamento de Paulo Freire, ele define o perfil do professor do século XXI que: ensinar é instigar a curiosidade das pessoas, e que ao mesmo tempo em que ensina aprende, que a responsabilidade com quem aprende é fator essencial e que ser professor vai alem da obrigação. É preciso ter amor pelo que faz ter compromisso e envolver de modo especial com o ser humano.

> [...] se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é

> formado forma-se e forma ao ser formado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...] faz parte de sua tarefa de docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. [...] disponibilidade ao risco, aceitação do novo. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 22- 35).

A segunda pergunta tinha por objetivo saber como os docentes e acadêmicos veem o empenho dos professores da atualidade na qualificação dos estudantes. Na verdade, ser professor na atualidade requer dedicação e zelo pelos educados. O mundo cada dia mais digital e com participantes sempre mais exigentes, questionadores, com menos tempo e concentração nos estudos, exige respostas com rapidez para superar a quantidade de informações que são bombardeadas com frequência. Sabe-se, que para adquirir uma educação com qualidade, é necessário investir nas condições de trabalho, salários e plano de carreira dos professores, pois é através de uma boa política financeira/educacional e motivação, que a parceria de profissionais competentes é assegurada.

> *Temos vários tipos de profissionais nas universidades, desde os "professores biscateiros" que não se sentem professores e estão ali apenas para completarem a sua renda, profissionais que não estão preocupados com a aprendizagem e nem com o tipo de profissional está colocando no mercado. Mas temos também professores que passam a suas vidas estudando e tentando despertar o seu aluno para essa necessidade. (Docente de Pós-graduação: Docência do Ensino Superior).*
>
> *Acredito que a grande maioria se preocupa com uma boa formação e qualificação dos estudantes, porém falta a muitos deles o aperfeiçoamento e ter as características elencadas na resposta da questão número 1. (*Docente do curso de Administração*).*
>
> *Não se pode generalizar, uma vez que existem profissionais "apaixonados" por sua profissão e outros que desempenham sua função com o intuito de receber o salário. Os profissionais apaixonados marcam positivamente e contribuem na construção do conhecimento, enquanto os outros profissionais nada contribuem.* (Discente m Docência do Ensino Superior).

O pensamento dos entrevistados mostrou a realidade do momento vivido. Alguns profissionais realmente não se preocupam com a qualidade de seu tralho, uma vez que se preocupam apenas com seu salário apontando no sentido daqui que escreveu Paulo Freire:

> A boniteza da pratica docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e do seu sonho ético. [...] Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. [...] Quanto penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. (FREIRE 1996, p. 95 e 96).

A terceira pergunta questionou a seguinte afirmação: Sabe-se, que é impossível o professor atuar no mercado com visões medíocres do conhecimento. Mas entendemos que o professor do século XXI não tem incentivos financeiros a altura do progresso educativo. Você concorda com a afirmativa? Sim ou não. Por quê? De acordo com a afirmativa, houve uma necessidade de confirmar as evidencias que muitos países em desenvolvimento sofrem, quando o assunto é investimentos financeiros na área educacional. Um país não pode crescer socialmente se sua população não tem uma boa educação.

Entende-se, que para um professor permanecer dentro de uma sala de aula, onde a tecnologia se faz presente e mutante, o conhecimento deve ser crescente e desmistificado constantemente. O professor precisa alem da motivação, precisa também de incentivos financeiros.

O entrevistado respondeu que sim.

> Por quê? *Concordo plenamente a educação no Brasil não valoriza adequadamente a qualificação do profissional, o que acaba por desestimular a busca da formação e qualificação continuada. Em países onde essa prática é altamente valorizada a qualificação desse profissional é muito mais bem cuidada.* (Docente de Pós-graduação: Docência do Ensino Superior).

O professor entrevistado do curso em Administração respondeu que não.

> Por quê? *O salário é sim um fator de motivação, porém o fato de um professor não ter um salário digno (infelizmente a realidade brasileira), não justifica a este profissional se estacionar, não buscar o conhecimento e não tentar ser um disseminador de conhecimento e de aprendizagem em sala de aula.* (Docente do curso de Administração*).*

A discente entrevistada respondeu que sim.

> Por quê? *Como qualquer outra profissão, o professor possui dificuldades e obrigações, no entanto, o trabalho de um professor não*

> *se resume apenas em sala de aula, ele deve preparar e planejar o conteúdo a ser ministrado, deve corrigir e realizar avaliações deve participar de congressos, deve publicar e isso torna o trabalho árduo e mal remunerado.*

Acredita-se, que o professor bem remunerado, encontra em seu íntimo maior motivação para exercer seu trabalho, pois todo profissional tem suas necessidades básicas e precisa de valores monetários para saudá-las.

> [...] é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua pratica docente, enquanto pratica ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (FREIRE, 1996, p. 66).

A partir da tabulação da pergunta e da confirmação teórica, reconhece a necessidade em remunerar bem a classe educadora com bons salários. Pensando que a educação da sociedade em geral, depende de bons professores para plantá-la em meio à sociedade, é necessário que invista na classe educativa, pois é um direito dela e instiga a motivação da classe.

Conforme a pesquisa pode-se observar que os professores do XXI em geral precisam ser bem pagos por seus serviços, pois o processo exige da classe inovação constante o que implica em gastos. Mas também existem aqueles profissionais que só pensam em ganhar seu salário sem a mínima preocupação com seus deveres.

A quarta pergunta questionava, se o professor contemporâneo está totalmente interligado e dependente dos processos tecnológicos.

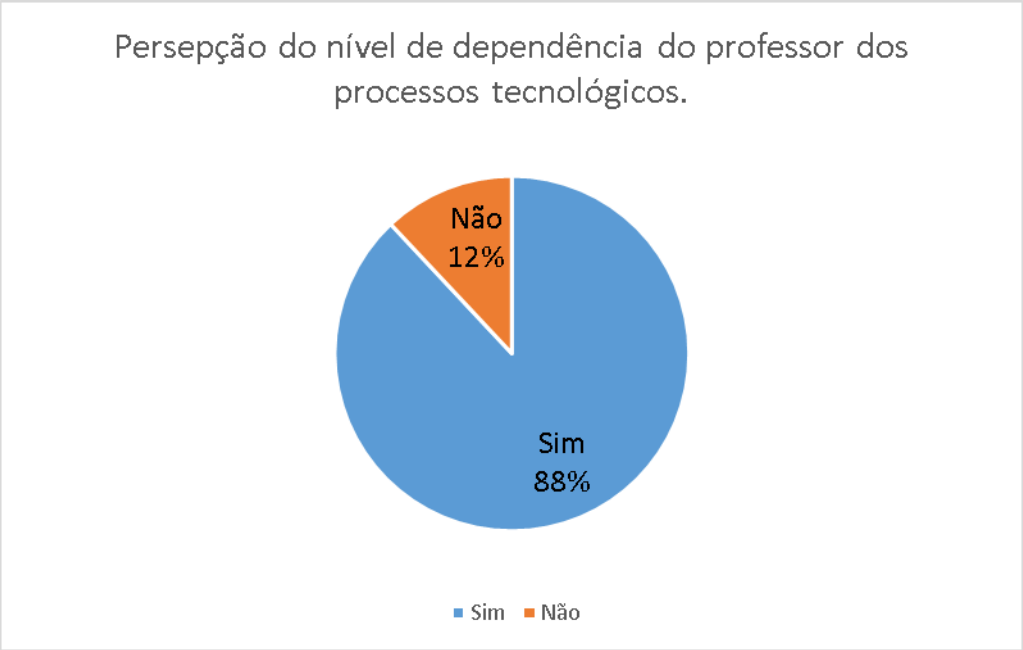


Gráfico 1: Nível de dependência do professor dos processos tecnológicos.
Fonte: Pesquisa direta, 2017

88% disseram que sim e 12% disseram que não. Na visão de Paulo Freire (1996), a tecnologia instiga a curiosidade dos alunos e educadores. São ferramentas que não podem ser desprezadas, pois auxiliam no processo/educação, facilitando todo o fluxo do processo educativo. Também são processos que requer mudança de paradigmas de instituições/professores que querem crescer e consequentemente permanecerem no mercado.

"Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço [...] das classes sociais chamadas favorecidas". (FREIRE 1996, p. 87). Diante da corrida tecnológica, cabe ao professor adaptar-se e desmistificar os novos rumos que a educação vem tomando. O professor precisa ampliar seus horizontes, mas para que isso aconteça, precisa de motivação e ficar atento às novidades tecnológicas, gerenciando aulas com mais criatividade, utilizando-se das tecnologias disponíveis no mercado em seu favor, promovendo maior rendimento do aprendizado de seus alunos. O mercado educacional ampliou seus horizontes e precisam fazer uso das ferramentas disponíveis, seja nas aulas a distância, nas pesquisas, orientando projetos ou em outros setores da educação.

Sabe-se, que muitos professores ainda não estão aptos a trabalhar com a tecnologia, pois não tiveram conhecimentos específicos suficientes, portanto precisam atualizar e inovar suas habilidades diante do processo tecnológico. Mas para que essa inovação aconteça é

necessário que a motivação parte não somente da parte docente, mas também da instituição que trabalham, oferecendo laboratórios equipados com tecnologias de ponta.

Sendo assim, o professor atual, deve ser comprometido com o espírito inovador e instigar o interesse de seus alunos a novos desafios. Leva-los a trabalhem com a tecnologia de modo seguro a promover um aprendizado com qualidade, onde são capazes de saber filtrar as informações de forma correta e coerente em tempo recorde.

Dessa forma, o professor tem ao seu lado a tecnologia como ferramenta na sua formação e na formação dos discentes e juntos alcançarem melhores resultados no processo educativo na busca pelo conhecimento. Não há mais como omitir ou negar os benefícios que a tecnologia oferece ao processo de ensino/ aprendizagem, sendo assim, não tem como o professor resistir a um processo que se bem orientado só tem a acrescentar saberes ao processo educativo.

A quinta questão do *Survey*, visava categorizar a avaliação do aluno e dos professores no que tange a atuação e comprometimento do professor dentro da sala de aula.

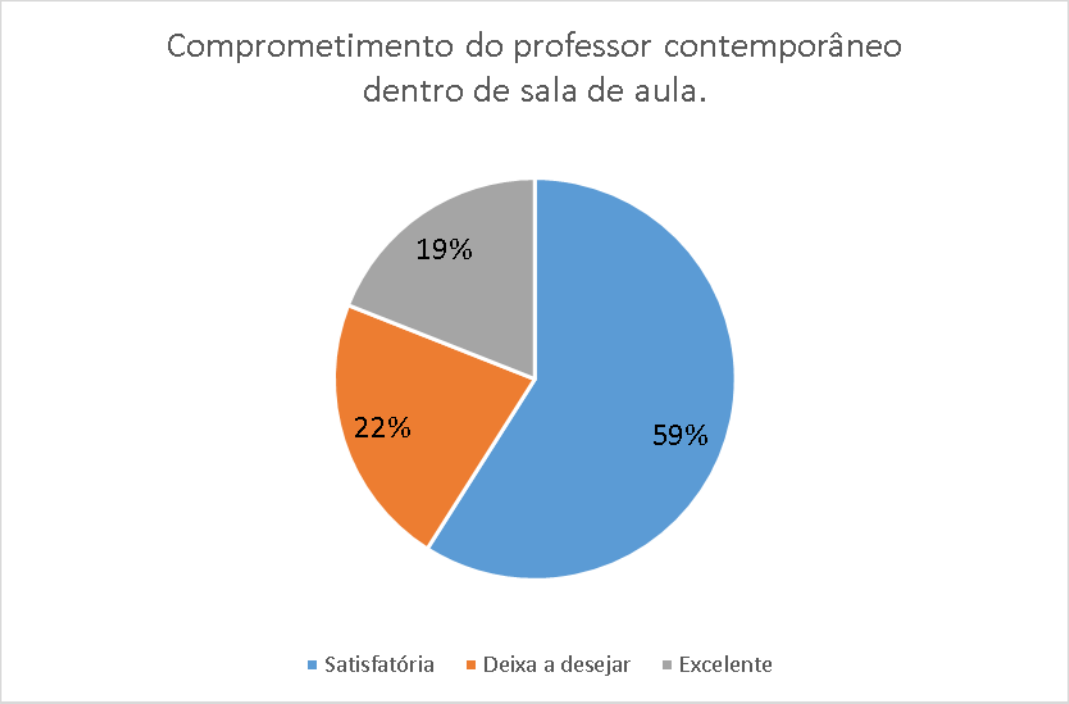


Gráfico 2: Comportamento do professor contemporâneo dentro de sala de aula
Fonte: pesquisa direta, 2017

Os resultados demonstraram números maiores quanto ao grau de relação e comprometimento dos professores dentro de sala de aula, sendo 59% satisfatória, 22% deixa a

desejar e somente 19% como excelente. Fica bem claro que o relacionamento e o grau de comprometimento dos professores ficam a quem do esperado para uma educação futurista.

> Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e mulheres não podem ser mais brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN 2003, p. 33).

Na visão crítica de Morin (2003) está preparado para interagir em meio a tantos processos educativos, transmitir e receber conhecimentos, é um estado de lucidez. Em pleno século XXI, não podemos mais ser irresponsáveis com nossas atitudes diante do processo educativo. O inesperado está sempre nos surpreendendo. Portanto não podemos nos acomodar no tempo/espaço, é preciso está em busca do novo. Deixar que teorias e ideias tivessem abertura para mudança e inovações concretas diante de tantos chamados a incertezas. De qualquer forma, as incertezas frente ao conhecimento permanecem como um enigma a ser desmistificado pelo processo educativo. A necessidade de exercer nossas atitudes e comportamentos com honestidade "deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente". (MORIM, 2003).

2- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal, trazer uma reflexão sobre o papel do professor universitário no século XXI e a partir dos resultados obtidos, tomar consciência de como vem sendo exercido o papel do professor na contemporaneidade. Sabe-se, da importância de ter profissionais comprometidos com a educação do ensino superior e em todos os outros setores do ensino, sendo que uma sociedade só alcança sua plenitude quando bem ensinada e orientada por pessoas que são na verdade exemplos a serem seguidos.

Assim, a pesquisa de campo obteve respostas às hipóteses questionadas pela pesquisa, que para ser um profissional de sucesso é necessário ser um mediador de conhecimento, rever constantemente a prática pedagógica, desenvolver suas práticas intelectuais de pensar, de raciocinar, de refletir, de criar, de argumentar, de pesquisar e de produzir conhecimentos. Na verdade, é assumir o compromisso ético e político com nossas verdades e responsabilidades perante a sociedade e enquanto propagadores do saber.

Observou também, que o comportamento do professor de ensino superior, está aquém de alcançar excelência na sua prática docente e que os professores da atualidade estão na sua

maioria envolvidos/inseridos com os processos tecnológicos utilizando-os a seu favor na disseminação do conhecimento.

Entendeu-se, que bons salários é sim um fator motivacional e direito do professor. Que muitos profissionais estão em sala de aula exercendo sua profissão por puro amor, mas que muitos professores estão em sala de aula como "biscateiros", ou seja, só por causa do salário.

Chegou à seguinte conclusão de que ser professor universitário na atualidade é preciso ser um artista, amar a profissão, gostar do faz e acima de tudo por as pessoas em primeiro lugar. Aderir às novas tecnologias e fazer com que essa ferramenta seja utilizada ao seu favor e a favor do discernimento do conhecimento. Enfim, adotar práticas motivadoras, atuais, ser pessoas de caráter e abertas às mudanças e inovações, que instigam pessoas a serem curiosas, que trabalham em equipe, ser autênticos pesquisadores e a buscarem sua própria autonomia.

3- REFERÊNCIAS

BRYMAN, Alan. **Research Methods and Organization Studies.** Great Britain: Routledge, 1989.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** Principio cientifico e educativo.12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

LAKATOS, Eva Maria; Marina Marconi. **Metodologia cientifica** .4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

SÍNDROME DE BURNOUT NOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Flaviane Maria de Jesus Machado *
Mírcia Adriana de Oliveira Melo**

Resumo: A presente pesquisa teve como tema a Síndrome de Burnout, uma síndrome de caráter depressivo desenvolvida no ambiente laboral, por questões pessoais, físicas, organizacionais e/ou sociais e acomete principalmente nos professores. Sua manifestação causa esgotamento físico e mental, deixando o profissional desgastado, com alterações na personalidade e sem vontade de comparecer ao ambiente de trabalho. Por esse seguimento de vulnerabilidade da profissão docente, foi construída a referida pesquisa, objetivando a investigação dos principais fatores contribuintes para o desenvolvimento da síndrome; bem como, o conhecimento que os professores têm apresentado sobre ela na contemporaneidade; os sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos mais detectados; a existência de um perfil pessoal que deixa o professor mais vulnerável; e os principais meios preventivos utilizados pelos professores em estudo. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, com a população de professores do Ensino Fundamental I em uma escola pública de João Pinheiro – MG. Os dados foram coletados por meio de um questionário fechado e apresentados em gráficos. Em suma os fatores mais atribuídos como causadores da Síndrome de Burnout foram respectivamente a desvalorização profissional, a fadiga física e mental, a indisciplina e a carga horária excessiva.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout. Educação. Inteligência Emocional.

Abstract: The present research had the Burnout Syndrome as theme, a syndrome of depressive character developed in the work environment, for personal, physical, organizational and / or social issues and affects mainly the teachers. It's manifestation causes physical and mental exhaustion, leaving the professional worn, with alterations in personality and not willing to attend the work environment. For this follow-up of vulnerability of the teaching profession, the mentioned research was constructed, aiming the investigation of the main contributing factors for the development of the syndrome; As well as the knowledge that teachers have presented about it in contemporary times; The most detected physical, psychic, behavioral and defensive symptoms; The existence of a personal profile that leaves the teacher more vulnerable; And the main preventive means used by the teachers under study. The methodology used was field research, with the population of primary school teachers in a public school in João Pinheiro, state of Minas Gerais. The data were collected through a

* Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cidade de João Pinheiro- FCJP.

** Graduação em Psicologia – Universidade Newton de Paiva –Belo Horizonte (1990)- Especialista em psicologia Clinica- Especialização em Psicopedagogia -UEMG- Especialização em Saúde Mental Publica – Escola de Saúde de MG - Especialização em Metodologia do Ensino Superior- Faculdade Cidade João Pinheiro. Especialização em Gestão Escolar –Faculdade Pitágoras -Psicóloga clinica na Prefeitura de João Pinheiro – Psicopedagoga, psicóloga e professora na Faculdade Cidade João Pinheiro nos cursos: Administração, Pedagogia, Enfermagem, Educação Física e Biologia. E-mail: melomircia@yahoo.com.br

closed questionnaire and presented in graphs. In sum, the factors most attributed to Burnout Syndrome were, respectively, professional devaluation, physical and mental fatigue, indiscipline and excessive workload.

Key words: Burnout Syndrome. Education. Emotional Intelligence.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa sobre os fatores causadores da Síndrome de Burnout nos professores do Ensino Fundamental I em uma Escola Estadual, visou identificá-los, situá-los como impacto na Educação, traçar um perfil pessoal e profissional de vulnerabilidade e apresentar meios preventivos a sua manifestação e desenvolvimento.

A Síndrome de Burnout é um "distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso cuja causa está intimamente ligada à vida profissional" (COSER, 2013, p. 51). Em análise a apontamentos históricos do percurso da educação formal em processo de contínuo desenvolvimento na produção do saber, pretendeu-se um estudo sobre a qualidade de vida e atuação do professor como parte integrante do contexto educacional e organizacional e elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem.

O termo popularmente conhecido como estafa derivou-se do estado de desgaste inicialmente denominado por Maslach e definido por esse termo. Observa-se a seguinte definição dessa nomenclatura. "*Estafa* é um estado de desgaste psicológico que um funcionário pode experimentar depois de estar no trabalho por um longo tempo. Uma pessoa sofrendo de estafa está emocionalmente exausta e tem baixa motivação para o trabalho" (SPECTOR, 2006, p. 302). Esse desgaste ocorre em qualquer meio trabalhista, entretanto, é mais comum, no consenso de vários autores, nos cargos que contenham maior contato direto com pessoas, como é o caso do professor, que lida com a tarefa de cuidar por um período de tempo intenso, especialmente para aqueles que trabalham em dois ou três turnos. Maslach (1996) completou a definição por uma compreensão feita por "inventário de estafa", no qual ele faz separação por três componentes: A exaustão emocional, a despersonalização e redução da realização pessoal.

> A *exaustão emocional* é um sentimento de cansaço e fadiga no trabalho. A *despersonalização* é o desenvolvimento de um sentimento cínico e hostil com relação aos outros. A *redução da realização pessoal* é o sentimento de que o funcionário não está realizando nada de importante no trabalho (SPECTOR, 2006, p. 303).

Esses sintomas característicos da síndrome variam na ordem em que são desencadeados e na intensidade atribuída a cada fator impulsionador, de acordo com as concepções de alguns autores.

O fracasso no ensino/aprendizagem nem sempre vem de uma má formação. Muitos professores possuem boa formação, muitas expectativas para a profissão e repentinamente entram em Burnout e seu trabalho fica prejudicado por alguns fatores físicos e mentais desmotivadores e impulsionadores da síndrome referida.

O processo de desenvolvimento da educação é um trabalho mútuo que envolve o bom funcionamento de todo o "corpo" envolvido, onde, alunos, professores, supervisores e diretor cooperam simultaneamente. A partir dessa perspectiva, o foco dessa abordagem foi a vida do professor no âmbito psicopedagógico.

A população para coleta de dados derivou-se de uma escola da rede estadual de ensino, de localização não muito privilegiada e com um público de estudantes misto, no entanto, a maioria de baixa renda financeira, não foi nenhum entrave para que a escola obtivesse reconhecimentos externos. Além de apresentar alunos destaques em alguns projetos, a gestão tem assumido grande mérito em noticiários e conquistou primeiro lugar no ano de dois mil e quinze no quesito gestão.

A seleção do objeto inferido emergiu do interesse no campo psicopedagógico e mais especificamente, no estudo de influências da personalidade na motivação do comportamento e das ações na profissão docente. Visou também contribuir na formação de outros profissionais da educação ao oferecer um conhecimento que os incitem a um olhar para as medidas preventivas da síndrome e que os auxiliem em seu exercício profissional e no surgimento de novos caminhos para se construir a identidade do professor.

A construção dessa pesquisa teve como objetivo principal: Identificar os principais fatores causadores da Síndrome de Burnout nos professores do ensino fundamental I em uma Escola da rede Estadual de ensino; e como objetivos específicos: Detectar o grau de informação e conhecimento que os professores obtêm sobre a Síndrome de Burnout na contemporaneidade; Averiguar os sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos mais detectados e impulsionadores de Burnout; Verificar se existe um perfil pessoal que deixa o professor mais vulnerável a Síndrome de Burnout; Constatar os principais meios de prevenção utilizados por eles.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo corroborando para descrever e compreender aspectos do cotidiano pessoal e profissional dos professores. A modalidade

escolhida foi pesquisa de campo. O campo aqui mencionado foi uma escola estadual localizada em um bairro distante da região central na cidade. A população estudada foi à classe docente, atuante do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo 12 (doze) professores utilizados na sua totalidade, sem obtenção de amostra. O instrumento de coleta de dados foi questionário direcionado fechado composto por sete perguntas, e aplicado após agendamento prévio.

1-A SÍNDROME DE BURNOUT: UM FEEDBACK NO ÂMBITO EDUCACIONAL

1.1 Apontamentos Históricos

A partir da preocupação e visão de melhorias nos processos ensino-aprendizagem nas instituições, emergem-se necessidades de um olhar para a profissão do professor. A obra Formação de Professores e Profissão Docente do autor Antônio Nóvoa (1992), proporciona uma análise ao percurso do professorado, que surgiu pela igreja, passou a ser tutelado e controlado administrativamente e ideologicamente pelo Estado, depois por intelectuais científicos, e mais recentemente continua sob um controle sutil e implícito, entretanto, com o surgimento de teóricos em defesa da autonomia do professor, tem possibilitado um avanço para sua formação e atuação profissional crítica e autônoma.

Ainda que haja controle curricular, ele pode ser flexibilizado a realidade local, e apesar da exigência de cumprimento do mesmo, não há controle na expansão do conhecimento. Dentre outras obras, a Pedagogia do Oprimido (1974) e a Pedagogia da Autonomia (1996) do autor Paulo Freire representa uma alavanca no semear desse pensamento contemporâneo. Outro problema que evidenciou na profissão com consequências devastadoras, como salienta a seguir Pocinho e Perestrelo (2011, p. 515) “O stresse na profissão é um facto. É também um facto que muitos professores abandonam a profissão antes da idade da reforma ou mesmo nos primeiros anos de vida profissional. Esta situação é de tal forma preocupante”. Quando o stress na profissão atinge um nível mais elevado gerando transtornos físicos e mentais, ele é tratado como uma doença psicossomática, na qual o psicanalista nova-iorquino Herbert J. Freudenberger há definiu nos anos 70 como Síndrome de Burnout.

A Síndrome surgiu nos Estados Unidos em 1974, a partir das observações do psiquiatra Herbert Freudenberger em uma instituição de drogados na qual trabalhavam voluntários. Após completarem um ano de serviço, Freudenberger observou que havia

notórias mudanças psíquicas (sentimentos) e físicas (comportamentos) que aconteceram de forma gradativa no decorrer da sua observação. Houve danos como sentimento abatido, e diminuição da motivação e comprometimento no trabalho apresentados pelos voluntários (FREUDENBERGER E RICHEISON, SCHSUFELLI e BUUNK *apud* BATISTA 2008). Os estudos iniciaram primeiramente nos profissionais de saúde e expandiu-se para o campo educativo devido à superação dos índices. Os profissionais da educação apresentaram índices de Burnout significativamente maiores. A Síndrome de Burnout por unanimidade de seus pesquisadores ganhou a seguinte definição "distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso cuja causa está intimamente ligada à vida profissional" (COSER, 2013, p. 51). Apesar do consenso na definição da síndrome, os conceitos assumem diferenciadas posturas. Mais adiante outros pesquisadores como a psicóloga californiana Christina Maslach direcionaram seus estudos para a síndrome.

> No início dos anos 80, na Califórnia, Maslach e Jackson estudaram este fenômeno psicológico e, após os resultados das suas investigações, conceberam o *burnout* como uma resposta ao stresse ocupacional crônico, que compreende a experiência de se encontrar emocionalmente esgotado, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais se trabalha, bem como com o próprio desempenho profissional. A relação do trabalhador com a profissão vai se degradando, o entusiasmo inicial dá lugar a uma enorme vontade de evitar o local de trabalho e de manter relações com os intervenientes e o sentimento de capacidade para o exercício profissional passa a ser subjugado (POCINHO; PERESTRELO, 2011, p. 515).

Seguindo por essa via de capacidade profissional reduzida e degradada de forma gradativa, por um stress ocupacional crônico e sentimentos inferiorizados apenas no local de trabalho, é possível esclarecer a diferença do stress e da síndrome em estudo, e mais adiante, da depressão.

Diante de uma situação de stress a pessoa pode ser bem-sucedida e se tornar mais capaz e segura para suas ações em situações semelhantes "por outro lado, também tem características adversas, quando traduz uma má adaptação recorrente das exigências da vida" (POCINHO e PERESTELO, 2011, p. 316). Diante da afirmativa é possível à percepção de dois lados do stress, um positivo, no qual o indivíduo supera, e outro negativo, no qual ele não se supera, ou seja, em situações estressantes há duas possibilidades de reações, enquanto na síndrome, há apenas uma possibilidade, a negativa. Em relação a depressão, o indivíduo

apresenta desmotivado em todos os âmbitos da vida, todavia, a síndrome o deixa desmotivado apenas em aspectos relacionados ao trabalho.

A falta de empenho e de interesse são fatores geradores de resultados não satisfatórios, e estes resultados são vistos pelo portador como incompetência, e esta, impulsiona a baixa autoestima. As quedas imunológicas que deixam as pessoas mais propícias ao adoecer físico são respostas à baixa autoestima.

Esse elevado nível de stress quando se resulta na síndrome, e gera a queda de desempenho por esgotamento, atinge geralmente pessoas que lidam com outras, por um longo período de tempo. Apossando-se dos estudos de Freudenberger, Pereira atribuiu esse maior índice em profissionais que trabalham diretamente com outras pessoas como resposta a uma batalha em pelos menos três frentes: ”diante das doenças da sociedade, das necessidades dos indivíduos que procuram por esses profissionais e das necessidades de si próprio”. (PEREIRA, 2002, p. 33). Nesse viés, os professores estão expostos diariamente a essa batalha na qual as necessidades da instituição, dos alunos, da comunidade e dele próprio lhe permeiam.

Professores e outros profissionais brasileiros afetados pela síndrome em 2010 foram avaliados em 30% da população e profissionais que sofrem de stress em 70%, segundo dados estatísticos, e tal percentual classificou o país como segundo colocado no ranking do país mais estressado, perdendo apenas para o Japão. (RENER 2010). Essa classificação é preocupante, sendo que o stress é uma porta de entrada para a síndrome e a depressão. Segundo Coser (2013, p. 14) a Lei de respaldo ao portador de Burnout é 8.213/91 e “O trabalhador acometido tem assegurado o direito de afastar-se da atividade profissional para recuperação do seu estado de saúde”. Ele complementa o exposto, salientando a necessidade de laudo médico como comprovação do estado de saúde e do grau que o defina como doença, para que o direito de afastamento do cargo e o cumprimento dos direitos sejam efetivados e garantidos.

1.2. As quatro concepções teóricas acerca de fatores impulsionadores da Síndrome de Burnout

Várias concepções foram formadas para conceituar a síndrome de Burnout, as quatro de maior destaque entre os autores foram: a Concepção Clínica, a Concepção Sócio Psicológica, a Concepção Organizacional e a Concepção Sócio Histórica. Tais concepções são

abordadas na obra de Pereira (2002) e concordam em unanimidade sobre o quesito "ajuda" ser o principal desencadeador, e o fato da síndrome desenvolver-se em pessoas normais e geralmente idealistas. O estado de Burnout pode acontecer até mesmo em fase acadêmica. Para situar um professor com a síndrome de Burnout em algumas dessas concepções teóricas, faz-se necessário analisar as características pessoais, de trabalho, organizacionais e sociais.

> Características pessoais: idade, sexo, nível educacional, estado civil, filhos, personalidade. Características do trabalho: Tempo de profissão, tempo de ocupação, tempo de instituição, trabalho noturno ou por turno, sobrecarga, relação profissional-cliente, tipo de cliente, relacionamento com colegas de trabalho, conflito papel, ambiguidade de papel, suporte organizacional, satisfação no trabalho, controle, responsabilidade, pressão no trabalho, possibilidade de progresso, percepção de equidade, conflito com valores pessoais, falta de feedback. Características Organizacionais: ambiente físico, mudanças organizacionais, normas institucionais, clima, burocracia, comunicação, autonomia, recompensa, segurança. Características sociais; cultura, prestígio social (PEREIRA, 2002. p. 51)

Diante desses aspectos, cada profissional possui suas peculiaridades, ou seja, suas características, que interferem tanto na vulnerabilidade, no ritmo de desenvolvimento, como na cura. Além das características faz-se necessário um conhecimento sobre os sintomas que a Síndrome desenvolve na vítima. São eles:

> Sintomas Físicos: fadiga constante e progressiva, distúrbio de sono, dores musculares ou osteomusculares, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbio do sistema respiratório, disfunções sexuais, alterações menstruais nas mulheres. Sintomas Psíquicos: falta de atenção e concentração, alterações de memória, lentificação do pensamento, sentimento de alienação, sentimento de solidão, impaciência, sentimento de insuficiência, baixa autoestima, labilidade emocional, dificuldade de auto-autoaceitação, baixa autoestima, astenia, desanimo, disforia, depressão, desconfiança, paranoia. Sintomas comportamentais: negligencia ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, incremento da agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade de aceitação de mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substancias, comportamento de alto risco, suicídio. Sintomas defensivos: tendência de isolamento, sentimento de onipotência, perda de interesse pelo trabalho ou pelo lazer, absenteísmo, ironia, cinismo (PEREIRA, 2002. p. 44).

Os sintomas são inúmeros e podem apresentar-se em quantidades e graus diferenciados. A observação desses sintomas é essencial para o tratamento do Burnout, e quanto mais cedo descobertos e tratados, menores os impactos na vida do portador, das

pessoas do seu meio e da organização, bem como na sociedade. Seu aparecimento ocorre quase sempre de forma lenta, sendo que a síndrome é um *stress laboral crônico* conforme o consenso de vários autores. Ao desmembrar tal conceito obtém-se as seguintes definições. Stress = Ação inespecífica dos agentes e influências nocivas (frio ou calor excessivos, infecção, intoxicação, emoções violentas, tais como inveja, ódio, medo etc.), que causam reações típicas do organismo, tais como as síndromes. Laboral = Relativo ao trabalho. Crônico = De desenvolvimento lento, de longa duração.

1.3. Tecendo um futuro de qualidade de vida nos profissionais da educação

Os impactos educacionais que a Síndrome de Burnout causa na educação são desastrosos, sendo que o grau de estima do professor é refletido na forma como ele conduzirá o ensino-aprendizagem. A autoestima elevada promove a alegria e a afetividade no ambiente, bem como a persistência em alternar métodos e técnicas que efetivem a aprendizagem como um todo. Há uma preocupação com aqueles que possuem suas dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, a baixa autoestima promove um ambiente conformista, em que o professor exerce o seu trabalho sem se importar com a qualidade e nem a quantidade de alunos que estão aprendendo, e os alunos se sentem contagiados pela desmotivação que contemplam e reagem igualmente, demonstrando desinteresse para o aprendizado.

Por essa perspectiva Pereira (2002, p. 14) mencionou a ascensão desta síndrome, “mais recentemente, as organizações têm revelado, maior atenção quanto à significação e à repercussão do trabalho sobre o trabalhador, assim como os efeitos desta na instituição”. São fatores que merecem um olhar mais criterioso para que o trabalho se efetive como realização e não como esgotamento.

Professores que desenvolvem o engagement (compromisso) sentem-se comprometidos com a profissão, adotando estratégias preventivas que garantam o bem-estar e sucesso pessoal, profissional ao discente e a instituição, que indiretamente implicará um êxito social. Em contrapartida entrar em Burnout (desgaste) é mesmo que dizer entrar em esgotamento. Tal exposto proporciona uma reflexão acerca do conhecimento sobre a síndrome e a sua prevenção, na formação de professores, sendo que o engagement deve ser estimulado antes do profissional adentrar ao ambiente laboral, devido o início da carreira ser um momento de maior vulnerabilidade.

O conhecimento sobre a síndrome é essencial para sua prevenção e as características e sintomas manifestados são fundamentais para detectar seus níveis e no processo de tratamento. Dentre os métodos utilizados nesse processo, seguem-se como referencial as obras "Inteligência Emocional" de Obregon, "Treinando a Emoção para ser feliz" de Cury e as estratégias de enfretamento (Coping) desenvolvidas por Folkman e Lazarus. Ambas são suporte no tratamento do corpo, mente e nas estratégias de enfrentamento, visando qualidade de vida pessoal, profissional, organizacional e social, sendo que a sensação de bem-estar humano depende de um conjunto de fatores, ou âmbitos de sua vida, que precisam estar harmoniosamente bem.

A abordagem da inteligência emocional é compreendida aqui como forma preventiva ao Burnout. Obregon em sua obra sobre o tema salientou que: "estudos recentemente demonstram que outros tipos de inteligências, entre elas a inteligência emocional, são as principais responsáveis pelo êxito e o fracasso dos estudantes, profissionais, chefes e líderes" (2007, p. 49). Isso solidifica o fortalecimento da inteligência emocional como fundamental nos processos de formação escolar e acadêmica.

Paralelas à inteligência emocional, Obregon salienta a inteligência intrapessoal e a interpessoal como essenciais na formação de professores, sendo que sua teoria fortalece uma dimensão afetiva nas relações entre professores e alunos.

> A inteligência intrapessoal refere-se ao conhecimento de si mesmo e dos processos relacionados com autoconfiança e automotivação (...). A inteligência interpessoal, como o próprio nome define, envolve a capacidade intelectual de captar, perceber e diferenciar os sentimentos e atitudes dos outros (...). É mister que educadores se apropriem da competência intra e interpessoal para gerenciar essas relações socioeducativas e sócio afetivas (OBREGON, 2000, p. 44).

Ainda na dimensão da autora, a inteligência emocional é entendida como maestra na convivência humana consigo mesmo e com o seu próximo, e salientando a visão de alguns teóricos, estados de espírito positivo facilitam a capacidade humana de pensar de forma mais flexível a adaptações e auxiliam também na resolução de problemas complexos, sejam eles intelectuais ou interpessoais.

Na obra do psicólogo, psiquiatra e escritor contemporâneo Augusto Cury (2001) é notável uma crítica ao ser humano em desenvolver-se na ciência e manter-se "criança" na emoção. Para ele a emoção é resultado dos nossos pensamentos, e de acordo com a qualidade dos pensamentos, define-se a qualidade das emoções e para construir o futuro de tais emoções

é preciso cuidar dos pensamentos e treiná-las. Esse treinamento é iniciado na infância e se estende para todas as fases da vida. Ainda na perspectiva de Cury, ele desenvolveu Técnicas de Treinamento de Gerenciamento dos Pensamentos e das Emoções: são elas duvidar de tudo que não promove a vida, criticar a passividade do eu, e determinar dar um choque de luz na emoção. E ainda Técnicas para Rejuvenescer a Emoção e Técnicas para Navegar em suas Águas e completou seus estudos citando Jesus Cristo como um ser que superou todas as lógicas e atingiu o topo da excelência como mestre da emoção. Por essa via percebe-se que o conhecimento sobre a vida de Jesus escritos na Bíblia Sagrada, pode ser absorvido como manual de comportamentos para uma vida emocional saudável.

Outra forma de tratamento ao Burnout são as estratégias de enfretamento denominadas como Coping. Sobre o Coping:

> Folkman et al. (1986) definem o *coping* como a diligência que cada um faz para lidar com as pressões diárias, ou seja, os esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelo indivíduo para regular (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são percepcionadas como transcendentes aos recursos individuais. Podemos entender desta forma, que o *coping* é um fenômeno adaptativo que possibilita a adequação e acomodação do indivíduo ao desempenho das suas atividades em diversas vertentes da vida (POCINHO e PERESTELO, 2011, p. 522).

O objetivo do Coping é acomodação, a adequação, e a adaptação do indivíduo ao seu ambiente de trabalho resultante da utilização de um conjunto de estratégias. Esse conjunto de estratégias denominadas Coping foi desenvolvido na psicologia pelos autores Folkman e Lazarus. A palavra Coping derivada do idioma inglês, do verbo “to cope” que significa “lidar com”, ”enfrentar”, “contender”, “lutar”.

> O coping focalizado na emoção é definido como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao stress, ou é o resultado de eventos estressantes. Estes esforços de coping são dirigidos a um nível somático e/ou a um nível de sentimentos, tendo por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo. A função dessas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de stress. O coping focalizado no problema constitui-se em um esforço para atuar na situação que deu origem ao stress, tentando mudá-la. A função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão (ANTONIAZZI e colaboradores, 1998, *apud* NETO, 2009, p. 59).

Por meio de estratégias de enfrentamento dos problemas diários inerentes ao trabalho, é possível lidar com os mesmos, conduzindo-os a caminhos que evitem, enfrentam e/ou

controlem o nível de stress. Essas estratégias procuram meios de racionalizar pensamentos e ações do indivíduo, evitando caminhos intuitivos e espontâneos que alimentam a situação estressora, e nessa via, eles focalizam o problema ou as emoções.

Pereira (2002), contribui de maneira significativa para o desenvolvimento dessa pesquisa, apresentaram alguns programas utilizados na cura de pacientes com Síndrome de Burnout. São eles: Programas centrados na resposta do indivíduo, Programas centrados no contexto ocupacional, Programas centrados na interação do contexto ocupacional e o indivíduo, programas centrados na resposta da pessoa, que se subdividem em três passos: conhecimento do problema, reconhecimento do problema e perfil pessoal, aprendizagem de estratégias de enfretamento.

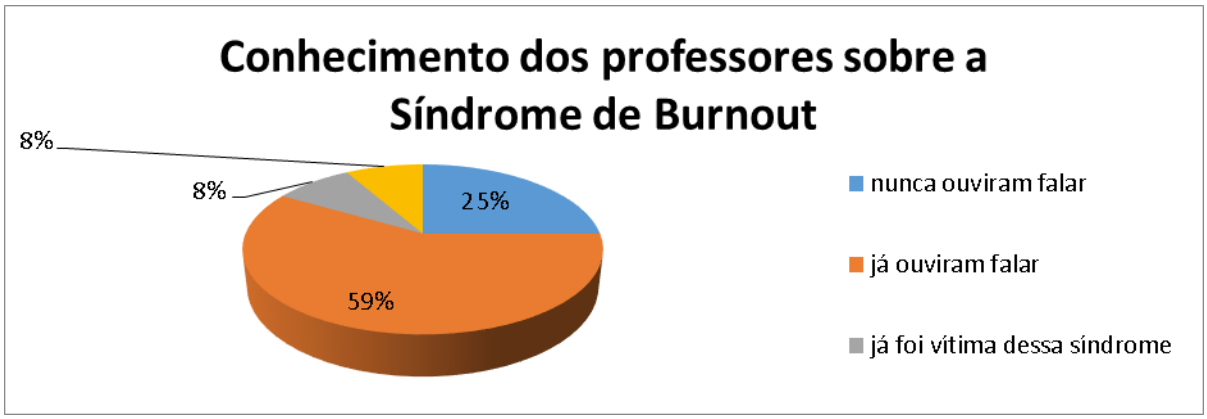
A partir dessas estratégias de prevenção e tratamento ao burnout, infere-se que o comportamento pessoal ou profissional de um professor, pode ser alterado ou adaptado de forma que atenda melhor suas expectativas, que garanta sua qualidade de vida, seu sucesso profissional, também o fortifique contra diversos males, como a Síndrome de Burnout e que haja prevalência no Engagement, ”dado que esta é uma das vias de promoção do sucesso acadêmico dos alunos e, consequentemente, de uma sociedade mais equilibrada, mais justa e acessível para todos” (POCINHO; PERESTRELO, 2011, p. 524). A prevenção ou cura que esses tratamentos proporcionam em caso do diagnóstico de Burnout, foram perceptíveis nessa pesquisa, incitando aos leitores a um conhecimento maior na leitura das obras citadas.

O reconhecimento do auxílio científico, psicológico e espiritual como meio de prevenção ou combate a situações prejudiciais a Educação como um todo e a busca por esses meios como superação da acomodação e o despertamento da esperança e, ações transformadoras, são os primeiros passos cruciais nessa conquista de nova configuração da qualidade de vida e prestígio da profissão docente.

2-Representação dos professores sobre a Síndrome de Burnout

A etapa de coleta dos dados em uma pesquisa é parte fundamental para uma melhor veracidade dos resultados e para que a pesquisa atinja seus objetivos. Os dados a seguir serão apresentados em gráficos e interpretados respectivamente.

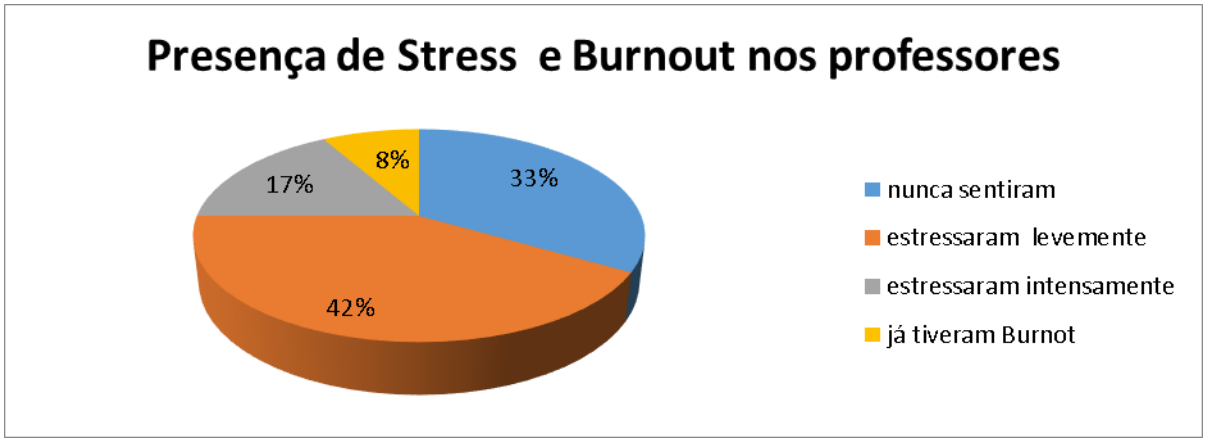
O gráfico 1 apresenta-se os saberes que os professores obtêm sobre a Síndrome de Burnout.



Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

Averígua-se uma notoriedade de desconhecimento por parte dos professores, sendo que a maioria (59%) apenas "já ouviu falar" sobre a síndrome, mas não possuem nenhum conhecimento, e apenas 8% os que afirmaram ter conhecimento sobre a mesma. Sobre essa percepção, Pereira preponderou que "os estudos sobre os Burnout no Brasil são ainda escassos, e muitos profissionais ainda desconhecem esta síndrome" (Pereira, 2002, p. 16). Esse fato denota a quantidade de profissionais que não se prepararam emocionalmente antes de adentrarem ao ambiente de trabalho, e mesmo não conseguindo adaptar-se, optaram por continuar a carreira mesmo sem qualidade de vida, desconhecendo as estratégias preventivas elaboradas para profissionais com dificuldades adaptativas.

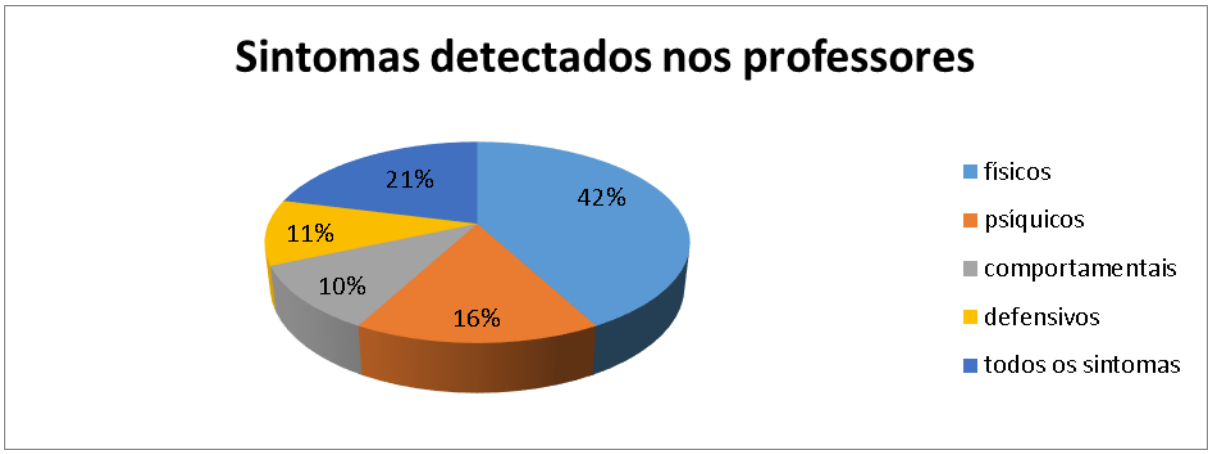
O Gráfico 2 buscou detectar os professores que sofrem, ou já sofreram, de Stress e Burnout



Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

Visto que a escola pesquisada não possui salas de aula muito volumosas, e o clima organizacional é bastante tranquilo, os níveis de estresse e Burnout não foram significativamente altos, sendo apenas 8% que afirmaram já terem sido vítima de Burnout e 17% de estresse intenso. Considerando o fato que muitos professores não obtêm conhecimento sobre a síndrome, é possível que os professores que responderam ter estressado intensamente, estar em fase de desenvolvimento de Burnout e não estarem cientes devido este desconhecimento da mesma.

O gráfico 3 tinha como intuito verificar os sintomas advindos do trabalho mais detectados nos professores em estudo.



Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

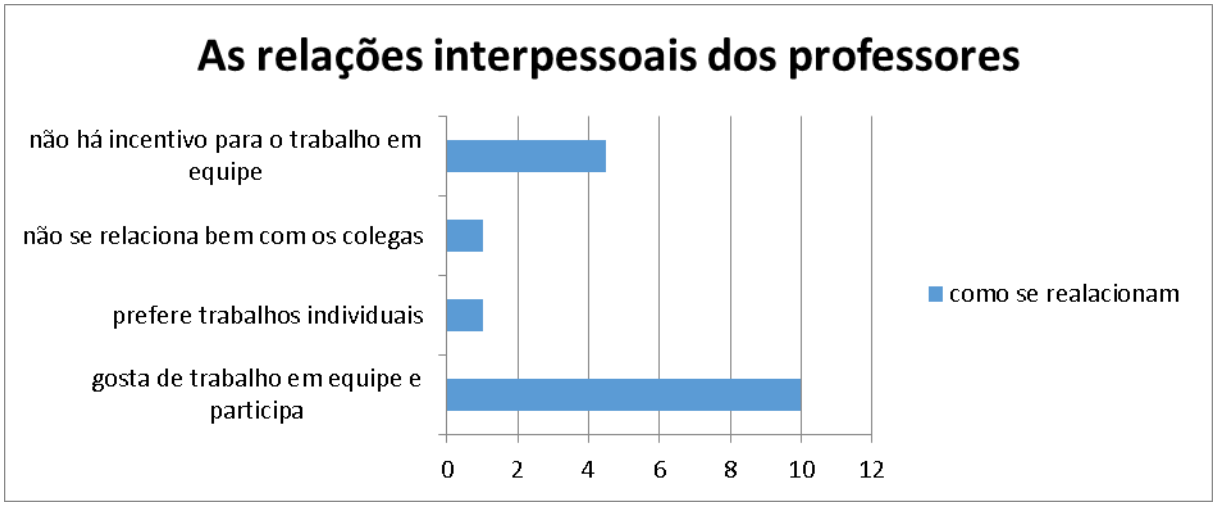
Os sintomas físicos ganharam destaque como sintomas manifestados em quase metade dos professores colaboradores. Um fator preocupante deu-se no percentual de segunda maior predominância, apontando 21% dos professores, que marcaram a opção em que todos os

sintomas (físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos), estão sendo apresentados. Outros salientaram ter sentido apenas sintomas psíquicos ou nenhum sintoma. Nesse sentido Pereira evidencia que:

> Uma pessoa com a síndrome de Burnout não necessariamente deva vir a notar todos estes sintomas. O grau, o tipo, e o número de manifestações apresentadas dependerão da configuração de fatores individuais (como predisposição genética, experiências socioeducacionais), fatores ambientais (locais de trabalho ou cidade com maior incidência de população, por exemplo) e a etapa em que a pessoa se encontre no processo de desenvolvimento da síndrome (PEREIRA, 2002, p. 44).

Como visto, não é possível diagnosticar Burnout apenas pelos sintomas. O conhecimento sintomático é apenas para que o professor saiba identificar sintomas que merecem um olhar atento, e que procure um profissional competente para o diagnóstico correto.

O gráfico 4 teve a intenção de averiguar as relações interpessoais dos professores, sua forma de relacionamento com colegas de profissão.



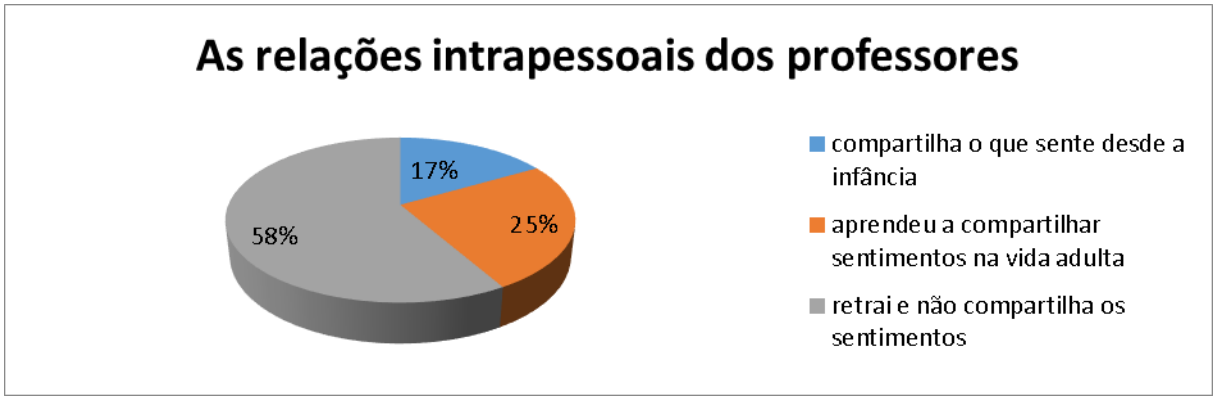
Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

Na escola pesquisada, os professores em sua maioria, disseram gostar do trabalho em equipe e sempre participarem, e pouquíssimas responderam não gostar do trabalho em equipe e preferir trabalhos individuais. Nessa via, Pereira acentuou a importância do trabalho em equipe na prevenção ao Burnout.

> Colegas que proporcionam apoio são obviamente um antídoto importante para os acontecimentos carregados de ansiedade, ao contrário, aqueles que são muito competitivos, distantes, excessivamente críticos ou preguiçosos, somente contribuirão para piorar as situações difíceis (OUBIÑA, 1995, apud PEREIRA, 2002, p. 62).

As relações interpessoais nesse sentido são ressaltadas como uma inteligência essencial para os professores, que se apossando dela, darão maior significância para o trabalho coletivo, e o bom relacionamento com todos os colegas de profissão, bem como, todos envolvidos em seu convívio, e em especial os que fazem parte do seu ambiente trabalhista.

O gráfico 5 abordou as relações intrapessoais, a forma que os professores lidam com seus sentimentos.



Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

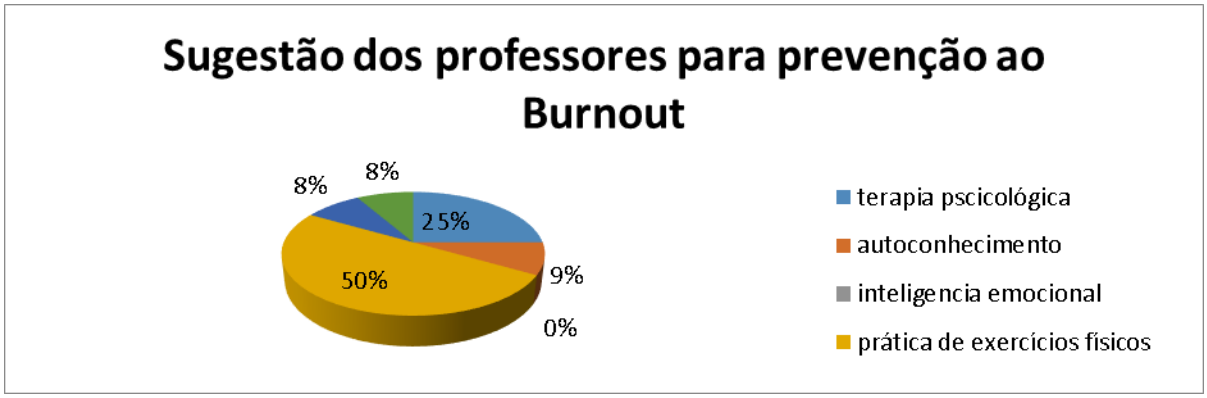
Em maior proporção, 52% disseram que retrai os sentimentos para si e não os compartilha, 25% aprenderam compartilhar na idade adulta e somente 17% aprenderam a compartilhar os sentimentos na infância. Um professor que não aprendeu a explorar o mundo de dentro, que não desenvolveu a inteligência intrapessoal, ou seja, não aprendeu a lidar com suas emoções poderá ser vítima dela não sabendo interpretar os sentimentos dos outros e nem de si próprio, e dessa forma, não saberão controlar seus pensamentos e impulsos, seu comportamento diante de frustrações, sua adaptação às adversidades físicas e emocionais, ficando vulnerável à Síndrome de Burnout. Para Cury (2001) a inteligência emocional deve ser aprendida desde a infância como qualquer outra ciência.

O gráfico 6 apresentou algumas características pessoais para detectar um perfil pessoal dos professores investigados.

Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

A partir dessa abordagem observa-se que a característica mais apontada por eles, foi à sensibilidade e em seguida a ansiedade, a praticidade e a alegria. Foi detectada também a perseverança, o perfil extrovertido, calmo, o perfeccionista, sério, agitado, tímido, introvertido e impulsivo. Sobre a contribuição dessas características na Síndrome de Burnout, Pereira enfatizou que "as características de personalidade interagem de modo complexo com os agentes estressores tanto no sentido incrementá-los, como, ao contrário, inibi-los ou eliminá-los" (PEREIRA 2002, P. 54). As características pessoais reunidas formam padrões da personalidade que deixam à pessoa mais resistente ou vulnerável a síndrome.

O gráfico 7 objetivou verificar que tipo de ajuda os professores têm recorrido como escape ao stress da profissão e como prevenção à manifestação da Síndrome de Burnout.



Fonte: Pesquisa de Campo 2016/ Professores do Ensino Fundamental I da escola X em João Pinheiro – MG.

A metade dos professores apontou a prática de exercícios físicos, e os outros por conseguinte Terapia Psicológica, Leitura de obras de autoajuda, Autoconhecimento e Apoio familiar. Gorski (2015, p. 63), revelou uma relação das atividades físicas e o Burnout., ela abordou que "quanto mais exercício o trabalhador realizar em seus momentos de lazer, menor o risco de que ele desenvolva a síndrome de *Burnout* especificamente na dimensão despersonalização". Além de mencionar o lado benéfico dos exercícios físicos como prevenção a síndrome, ele complementou explicando que há também um ponto negativo. O exercício físico demonstrou ser beneficente para os professores quando praticados em momentos de lazer, pois proporcionam satisfação pessoal combatendo a despersonalização, (mudanças negativas de personalidade) uma dimensão da Síndrome de Burnout. E por outro viés, o exercício físico praticado durante o trabalho, favorece a dimensão da Exaustão Emocional (Fadiga física e mental). Isso explica os professores terem mencionando a opção de fadiga física e mental como um sintoma muito recorrente entre eles, dado ao fato que trabalham se exercitando fisicamente em quase todo o tempo laboral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos investigativos da presente pesquisa, os objetivos nela propostos foram devidamente alcançados. O conhecimento que os professores têm sobre a síndrome demonstrou bastante precariedade, sendo que, a maioria apenas *já ouviu falar*, ou desconhecem totalmente esse termo. Os sintomas mais detectados foram os físicos que envolvem características como: dores de cabeça, distúrbio do sono, dores musculares entre outros. A existência de um perfil pessoal foi supostamente definida por uma generalização entre as características comuns, marcadas entre os profissionais que já se estressaram no trabalho e apresentaram sintomas desencadeadores da Síndrome de Burnout, que serão entendidos aqui como vulneráveis e os que não se estressaram e apresentaram poucos, ou nenhum sintoma, compreendidos aqui como não vulneráveis.

Para os mais vulneráveis as características em comum foram: todos eram pós-graduados, já ouviram falar sobre a síndrome, mas não possuem conhecimento, tinham de 5 a 10 anos de carreira profissional, apresentaram sintomas físicos e psíquicos, ansiedade nas

características pessoais e foram abrangentes na questão aberta mencionando sugestões de melhoria para a qualidade de vida docente. Por outro lado, os menos vulneráveis, também eram todos pós-graduados, práticos como característica pessoal, e mencionou a desvalorização profissional como fator mais impulsionador e também como principal fator que precisa ser modificado como prevenção a síndrome.

Os principais meios de prevenção foram salientados como a valorização da profissão e a prática de exercícios físicos. Toda a argumentação desenvolvida nas hipóteses foi comprovada, entretanto, os resultados da coleta acrescentaram a valorização da profissão, e a prática de exercícios fiscos como prevenção a Síndrome de Burnout.

Dentre os fatores como o stress apresentado por alguns professores, a grande insatisfação em relação a desvalorização profissional, os sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos, algumas características pessoais que os deixam mais vulneráveis, o fator mais preocupante foi o fato da profissão docente estar entre as profissões mais estressantes e desencadeadoras de Burnout, e os professores em sua maioria não terem conhecimento sobre a síndrome.

Ao serem perguntados sobre as sugestões de prevenção ao Burnout, os professores citaram a prática de exercícios físicos, terapia psicológica, autoconhecimento, leitura de obras de autoajuda, e o apoio dos pais. A opção Inteligência emocional não foi citada por nenhum deles. Compreende-se que esse fato denota desconhecimento do que vem a ser a Inteligência Emocional que é entendida nesta pesquisa como resultado da junção da inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. Diante do exposto, é perceptível a extensa dimensão que a emoção atingiu na sociedade. A emoção tem um poder no ser humano que supera até mesmo altos níveis de QI. “QI não dá em nada quando as emoções se manifestam” (GOLEMAN 1995, *apud* OBREGON, 2007, p. 74).

Nessa pesquisa que teve um enfoque nas emoções, os fatores preventivos mencionados pelos professores fazem parte da inteligência emocional, sendo que, seu desenvolvimento se inicia na infância, com o decorrer dos anos vai possibilitando um autoconhecimento e quando há déficit nesse processo, há terapias psicológicas indicadas. Nas terapias, é trabalhado estratégias que visem qualidade de vida, e essas estratégias são criadas de acordo com a necessidade do paciente, e a prática de exercícios físicos que sobressaiu nos resultados apurados, pode ser uma dessas estratégias.

Faz-se necessário que a Síndrome de Burnout seja mais divulgada nas instituições e que os profissionais se previnam. Se possível, seria muito válido a inserção da disciplina

Inteligência Emocional na grade curricular dos cursos de licenciatura para que eles possam proteger-se, e para que haja ações preventivas em sala de aula. O método de compartilhamento dos sentimentos e outros métodos de treinamento da emoção para o bem-estar psíquico e de prevenção ao Burnout e muitos outros transtornos emocionais, podem ser mais eficazes quando ensinado aos alunos que ainda estão em formação em todos os sentidos, inclusive, emocionalmente.

Se as emoções exercem grande peso nas reações, comportamentos e nas direções que os sujeitos tomarão e isso envolve não somente ele próprio, mas todos do seu contexto de vivência é preciso um olhar mais atento a esse âmbito.

O *Stress*, a Síndrome de Burnout, a depressão e outras doenças emocionais, assumem altos índices de manifestação na população brasileira. Ignorar essa estatística e não fazer nada para mudar esse cenário, seria contraditório ao papel de um educador como agentes transformadores e na formação de seres com esse pensamento transformador. Seria também e assumir posição contribuinte na desvalorização da profissão, sendo assim um prejuízo social de mão dupla.

Essa pesquisa em sua totalidade teve como objetivo possibilitar aos leitores o conhecimento sobre a Síndrome de Burnout e os impactos que ela pode causar para a educação, mostrar possíveis caminhos preventivos e incitar novos pesquisadores para o tema, na busca da transformação do contexto educacional no sentido de maior qualidade de vida profissional e combate ao Burnout como um passo inicial na conquista do prestígio e da valorização da profissão docente.

Referências

BATISTA, Márcia Marins. **Síndrome de Burnout em Professor na Sala de Aula**. Brasília DF 2008. Disponível em http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2588/2/20312290.pdf Acesso em 16 de maio de 2016.

COSER Alexandre. **Síndrome de Burnout: A Doença Laboral da Contemporaneidade e a Questão da Responsabilidade Civil.** 2013. Acesso em 16 de maio de 2016.

CURY, Augusto Jorge. **Treinando a Emoção para Ser Feliz**. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001. Acesso em 03 de outubro de 2016. Disponível em http://www.projeto.camisetafeitadepet.com.br/imagens/banco_imagem_livros/96_livro_site.pdf

GORSKI, Gabriela Martins. **Relação entre a Atividade Física e o Burnout em Trabalhadores da Indústria**. Ponta Grossa, 2015. Acesso em 14 de outubro de 2016. Disponível em http://ppgep.pg.utfpr.edu.br/site/wp-content/uploads/2015/05/PG_PPGEP_M_Gorski-Gabriela_2015.pdf

NETO, Rui Francisco de Moura. **Quando o Espírito de Servir Ultrapassa os Limites da Saúde: Uma Análise da Síndrome de Burnout e das Estratégias de Coping em Aeroviários**. 2009. Acesso em 05 de maio de 2006. Disponível em http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2661/2/20411027.pdf

OBREGON, Rosane de Fátima Antunes. **Inteligência Emocional: Limites e Possibilidades no Processo de Aprendizagem**. São Luiz: Unigraf, 2007.

PERERIRA, Ana Maria T Benevides Pereira. Burnout: **Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

POCINHO Margarida, PERESTRELO Célia Xavier. **Um Ensaio sobre Burnout, Engagement e Estratégias de Coping na Profissão Docente.** Educação e Pesquisa. São Paulo, 2011. Acesso em 28 de abril de 2016.

Revista Proteção, Estatísticas – **Burnout Afeta 30% dos Profissionais Brasileiros**, 2010. Aceso em 05 de maio de 2016. Disponível em http://www.protecao.com.br/noticias/estatisticas/burnout_afeta_30_dos_profissionais_brasileiros/Jyy4A5y4

SPECTOR, Paul E. **Psicologia nas Organizações**. São Paulo: Saraiva, 2006.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

O PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Tatiele Vaz Gomes Pereira*
Eliana da C. M. Vinha**

Resumo: A síndrome de Down é uma doença muito frequente na sociedade e atualmente eles estão sendo inclusos nas escolas regulares onde eles têm como direito a igualdade e a socialização e a escola é um meio importante para eles se desenvolverem. Para decorrer com o estudo objetivou-se identificar as dificuldades que os professores enfrentam na inclusão dos alunos com Síndrome de Down. A pesquisa foi realizada a partir de dados bibliográficos sendo usados livros e artigos, desenvolveu-se entre os meses de fevereiro e novembro do ano de 2016. Com a pesquisa fica evidente que a principal dificuldade que os professores de escolas regulares enfrentam é a falta de preparo e por mais que a lei ofereça um professor de apoio nem sempre este professor é fornecido e os professores são obrigados a buscar novos métodos para incluir estes alunos e proporcionar aprendizagem, com a evolução da medicina ás pessoas portadoras de síndrome de Down ganham seus espaço na sociedade e as demais pessoas cada vez mais passam a respeitar os portadores de algum tipo de anomalias.

Palavras chave: Síndrome de Down. Inclusão escolar. Dificuldades.

Abstract: Down's syndrome is a disease very frequent in society and currently they are being included in mainstream schools where they have such right to equality and the socialization and the school is an important means for them to develop. To arise with the study aimed to identify the difficulties that teachers face on inclusion of students with Down syndrome. The survey was conducted from bibliographic data being used books and articles, developed between the months of February and November of the year 2016. With the research it is clear that the main difficulty that the regular school teachers face is the lack of preparation and the law offer a support teacher this teacher is not always provided and teachers are forced to seek new methods to include these students and provide learning, with the evolution of medicine to people with Down syndrome earn their space in society and people increasingly come to respect those with some kind of anomalies.

Keywords: Down syndrome. School inclusion. Difficulties.

1. INTRODUÇÃO

* Graduanda em Ciências Biológicas pela Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP. E-mail. tatielevazjp@hotmail.com

** Fisioterapeuta, Bióloga, Professora na Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP. E-mail elianafisio@gmail.com

A inclusão ocorre de formas diferentes para cada pessoa algumas caracterizam a inclusão quando a pessoa recebe atendimento especial, outros quando portadores de necessidades são inclusos juntos aos demais que não possuem deficiência.

Todos os alunos merecem igualdade, mas os professores devem ter consciência das necessidades de seus alunos para desenvolverem um trabalho de melhor qualidade para eles, de forma que não prejudique a aprendizagem dos demais.

As leis atuais estabelecem que todas as crianças têm direito a educação, inclusive as que apresentem alguma necessidade especial as escolas regulares devem aceitar os alunos e fornecer professores de apoio para os alunos que precisam desse atendimento.

O interesse surgiu devido à falta de informação sobre a doença e com breve estudo sobre a síndrome é possível observar que ela causa mais deficientes mentais do que outras doenças no Brasil (LIMA, 1996).

O estudo tem como objetivo identificar as limitações dos alunos, para que os professores conheçam mais sobre a síndrome de Down e possam lidar com estes alunos de forma que proporcionem aprendizagem e socialização. É importante que os professores criem metodologias de inclusão para que o aluno com síndrome de Down possa aprender e gostar das disciplinas.

Os professores têm a responsabilidade de proporcionar a inclusão de seus alunos, promovendo assim um ensino de qualidade a todos mesmo com suas limitações, onde deve buscar atualizar seu conhecimento sobre a síndrome de Down.

Para desenvolver a pesquisa foi necessário levantar alguns questionamentos, tais como: Os professores buscam metodologias novas para incluir alunos com a síndrome de Down? Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de ciências a alunos com Síndrome de Down? As escolas públicas de ensino regular têm suporte para atender alunos com a síndrome de Down? Como as pessoas com síndrome Down são vistas pelos demais alunos?

Alguns professores buscam novas metodologias, porém outros professores não têm conhecimento sobre a doença. Os professores e os demais membros da escola têm a responsabilidade de promover a inclusão de todos os alunos, todos os professores têm responsabilidades iguais e devem proporcionar um lugar agradável para o aluno com deficiência.

Uma dificuldade é a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down ser mais lenta assim necessitando de um cuidado especial para que esse aluno possa ter um ensino de qualidade e ao mesmo tempo não atrasar o ensino dos demais alunos.

As escolas têm suporte para receber alunos com síndrome de Down, segundo a lei nº 13. 146, de 06 de julho de 2015, no capítulo IV do direito a educação. Já no artigo 28º item XI a "formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes das Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, p.9) ". A partir desta lei os alunos com deficiências têm suporte para estudar em escolas de ensino regular, pois é disponibilizado professores de apoio para acompanhá-los assim auxiliando os professores regentes para facilitar para o aluno e também para o professor, pois os alunos que apresentam algum tipo de deficiência como é o caso da síndrome de Down necessitam de uma atenção especial.

As pessoas com síndrome de Down como em qualquer outra deficiência sofrem preconceito. Sabe-se que cada pessoa tem um tipo de desenvolvimento e apesar de atualmente conseguirem ter vidas quase normal á sociedade e alguns alunos os consideram como retardados.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as dificuldades que os professores enfrentam na inclusão dos alunos com Síndrome de Down, além de analisar novas metodologias de inclusão usadas por professores em escolas de ensino regular; identificar se a escola de ensino regular está preparada para receber alunos com Síndrome de Down e examinar como os alunos são tratados e se sofrem preconceito dos colegas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Breve histórico da Biologia

Os seres vivos e seus comportamentos sempre despertaram a curiosidade do homem, e isso foi muito bom para o desenvolvimento humano, pois essa curiosidade o levou a reconhecer os alimentos bons para consumo. A partir deste ponto ele buscou entender os ciclos de sua vida e também a biogeografia que o rodeia (BRANCO, 2013).

Para Piletti (2003) o ensino de ciências mostra aos alunos as causas de certo fatos e fenômenos que ocorrem ao seu meio levando este aluno ao conhecimento cientifico. A ciência estuda o significado dos fatos onde ele descobre as relações do ambiente, a ciência busca

entender os porquês e a partir do momento que procura as respostas que investiga a pessoa abrange seu conhecimento e ganha oportunidades na ciência.

A ciência busca novas descobertas que podem salvar vidas curar as doenças enfrentadas pela sociedade, criar novas vacinas e descobrir as mudanças que estão ocorrendo, investigar novos métodos para a vida no futuro porque a biologia está interligada a tecnologia está que auxilia nas novas descobertas (ARAÚJO; MENEZES; COSTA, 2012).

Durante muito tempo as pessoas tinham curiosidades sobre as origens, á vida das plantas e aos animais só por necessidade, depois de certo período as pessoas buscavam respostas que iam além de suas necessidades procuravam um significado em sua vida (BRANCO, 2013).

A história da ciência auxilia em novas descobertas, novos pesquisadores procuram como bases teorias errôneas para dar continuidade ao estudo como ocorreu com a geração espontânea onde foi comprovado que as moscas na carne em putrefação não eram geradas pela carne. Também ocorreu com a teoria de Lamarck que defendia as características adquiridas e foi comprovado que sua teoria não era exata, pois as características passadas são hereditárias (MARTINS, 1998).

Para Bizzo (2004) a história da biologia está relacionada com os jesuítas e aos portugueses, pois tiveram influência neste meio. No ano de 1783 Alexandre Rodrigues Ferreira foi indicado a fazer uma viagem filosófica. O que seria uma viagem filosófica tornou-se científica, pois ele passou a pegar amostras da fauna e flora na Amazônia onde foi encaminhado para Portugal e ouve uma demora para estudar estes materiais e muitas amostras foram mandadas para Paris. Os portugueses acabaram determinando que os franceses fossem estudar as terras brasileiras havendo assim uma dependência francesa na ciência daquela época.

Quando Wallace começou a se interessar pela ciência foi para a floresta amazônica colher materiais para vender amostras de objetos e animais para museus, dos materiais que não fossem comercializados seria usado em pesquisas sobre o Rio Amazonas. No ano de 1853 após analisar a teoria de Malthus, Wallace percebeu a relação do surgimento de espécies e a adaptação dos mais capazes, entrou em contato com Darwin que publicou um estudo com as teorias de Wallace e Darwin em 1858 (ALVES; FORSBERG, 2009).

Para Branco (2013) a ciência busca mais revelar novos conceitos do que descobrir novos fatos, o conhecimento que nos rodeia não é o suficiente para definir tantos fatos e é sempre preciso ir além do que já foi apresentado.

No século XIX a ciência não era aceita em escolas era questionado o que era ciência e o que devia ser estudado. Em 1989 foi incluído o ensino de ciências no currículo nacional (BRANCO, 2013).

É importante que a vida e toda diversidade de manifestações seja abordadas no ensino de biologia no contexto integrador de forma descontextualizada apresentando as mudanças ocorridas com as espécies nas últimas décadas (BRASIL, 2006).

2. 2 Causa da síndrome de Down

O termo "síndrome" refere-se a sinais e sintomas, enquanto "Down" ao sobrenome do médico que relatou primeiro a síndrome descrevendo e associando os sinais com a SD (Síndrome de Down) (BRASIL, 2012).

A síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, essa informação é importante para os casais, para que se preparem psicologicamente e obtenham orientações para os cuidados com a criança. A maioria dos casos de fetos com SD não são diagnosticados na gestação por serem de mulheres com menos de 35 anos consideradas jovens para ter filhos com anomalias, já que a idade materna é associada á causa da síndrome (MATOS et al, 2007).

É necessário que a família que vai ter uma criança Down se informe sobre o assunto e se preparem para que possam ajudar essa criança a se desenvolver ao máximo possível.

No ano de 1996 alguns cientistas se reuniram para estudar 09 genes, neste mesmo ano foi estabelecido um grupo internacional para estudar o cromossomo 21. Em 2000 o trabalho foi publicado e descobriram que o cromossomo 21 é pobre, pois apresenta apenas 1% do genoma humano, provavelmente este seja o motivo pelo qual a síndrome de Down é compatível com a vida (CAVALCANTE; PIRES; CAMINAGA, 2009).

A síndrome de Down basicamente é um cromossomo a mais em cada célula do indivíduo, ou seja, em seus milhões de células ao invés de ter 46 cromossomos a pessoa com síndrome de Down apresenta 47. A partir do momento que existe este cromossomo a mais isso vai diferenciar as características da criança com síndrome de Down (KOZMA, 2009).

Quando a criança apresenta um cromossomo a mais, todas as suas células serão duplicadas com o cromossomo a mais.

De acordo com Lima (1996) a síndrome de Down é uma das síndromes mais recorrentes na sociedade é bem frequente visualizar pessoas que apresentem características Down. Essa foi à primeira síndrome relatada, por ser tão frequente despertou o interesse de pesquisadores, recebeu o nome Down pelo seu descobridor o médico John Down em 1860.

A síndrome de Down apresenta características fenotípicas e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor alguns apresentam mais atraso do que outros dependem de muitos fatores até mesmo do ambiente. O avanço da ciência e das técnicas de biologia molecular e o sequenciamento do cromossomo 21 permite relacionar os genes contidos no cromossomo 21 com as características fenotípicas da SD. Com o conhecimento é possível auxiliar nos cuidados e tratamento dos portadores (BERTELLI, 2005).

A expectativa de vida das pessoas com SD vem aumentando no decorrer dos anos de acordo que os estudos e a medicina vêm avançando principalmente os avanços cirúrgicos na cardiologia (BRASIL, 2013).

Se analisar o ano em que foi descoberta a causa da síndrome de Down é observado que essa descoberta cientifica do cromossomo é recente. Provavelmente antes de comprovar sua causa os portadores de síndrome de Down sofreram muitos tipos preconceitos, pois a sociedade não tinha conhecimento da doença.

A síndrome de Down é causada pela trissomia do cromossomo 21, em grande parte dos casos a síndrome está associada à idade materna principalmente após os 35 anos, isso ocorre porque pode ocorrer erro durante a meiose ao formar as células reprodutoras. Isso ocorre porque os cromossomos da mulher ficam paralisados há mais tempo o que não ocorre com os homens em que a espermatogênese se dá durante quase toda a vida. Um casal tem 3% de chance de ter um filho com SD, o filho de uma mulher com 44 anos tem 6,5% de chances (OTTO; OTTO; PESSOA, 2004).

Gardner acrescenta que em alguns casos de síndrome de Down o paciente apresenta 46 cromossomos ao invés dos 47 que é mais comum na SD, nesses casos houve o ligamento do braço do cromossomo 21 a outro cromossomo. Quando há herança de translocação na síndrome de Down a família tem mais chances de ter segundo caso de Down.

A síndrome de Down apresenta características típicas da doença e ocorre comprometimento intelectual e em alguns casos microcefalia. Apresentam características físicas predominantes da doença (BERTELLI, 2005).

Aproximadamente 95% dos casos de síndrome de Down são trissomia completa o restante são translocação ou trissomia parcial do braço longo, sendo essa a que determina o fenótipo da síndrome de Down e a do braço curto apresenta retardo mental (LIMA, 1996).

Apesar de um indivíduo apresentar a síndrome de Down não se pode determinar um desenvolvimento previsível, cada um se desenvolve de uma forma e não é o cromossomo 21

que determina esse desenvolvimento, mais sim as outras condições genéticas ou o meio em que a pessoa vive (PACHECO, OLIVEIRA, 2011).

Estudos revelam que o período de 0 a 18 meses é quando ocorre maior desenvolvimento das crianças, isto em todas elas mesmo as que não possuem problemas neurológicos, e este período é muito importante para a criança com síndrome de Down, pois quando é estimulada juntamente com profissionais essa criança apresenta maior desenvolvimento desta forma diminui os atrasos neuropsicomotor (ARAKI; BAGAGI, 2014).

A partir do momento que os portadores de SD passam a conviver em comunidade ele se inclui proporcionando um melhoramento na qualidade de vida e gerando mais autonomia (BRASIL, 2012).

Atualmente há um grande índice de indivíduos portadores de síndrome de Down isso por que a sobrevida deles vem aumento devido aos avanços da medicina e quando começam a se desenvolver com acompanhamento de profissionais como técnicas pedagógicas, e acompanhamento médico essas pessoas ganham uma qualidade de vida melhor, e podem até surpreender a sociedade com seu desenvolvimento (MATOS, 2007).

2.3 Inclusão de crianças com síndrome de Down nas escolas

Todas as pessoas têm direito a educação e não é diferente com quem apresenta algum tipo de deficiência e algumas pessoas necessitam de uma atenção especial a partir disso foi decretado na lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. No capítulo V da educação especial no parágrafo 1º descreve que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. ” (BRASIL, 1996, p.27).

Muitas pessoas ainda não têm conhecimento dessa lei apesar de já ter bastante tempo em que ela foi decretada, e a partir da lei 9.394/96 os alunos com deficiência ganham novas oportunidades de aprendizagem, pois ganham o auxílio de professores de apoio e com isso facilita para os professores regentes.

As pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, ou seja, os “diferentes” perante a sociedade sofrem preconceito desde a antiguidade até a atualidade, pessoas com deficiência são consideradas fora dos padrões determinados pela sociedade são usados diferentes termos para tratar essas pessoas um deles como retardado. Em 1960 passaram a criar novas nominações para essas pessoas tentando minimizar esse preconceito (FUMEGALLI, 2012).

A inclusão pode ser dividida em partes na primeira as pessoas que apresentavam deficiência sofriam exclusão e em alguns casos eram até mesmo sacrificadas. A segunda fase foi a de segregação onde os portadores de algum tipo de deficiência eram atendidos em instituições separadas. A terceira fase foi a de integração que foi por volta de 1960 neste período ouve uma mudança no pensamento das pessoas e passaram a aceitar as crianças em escolas de ensino regular. Na década de 1980 foi á fase de inclusão aumentou a busca pelo ensino regular para que as crianças possam se desenvolver e criar autonomia (SILVA, 2009).

Para facilitar a integração de pessoas com necessidades especiais foi decidido que as escolas devem ter profissionais para serviços de apoio. E a partir do momento que a escola não puder atender a todas as crianças o ensino especial deve acompanhar o ensino regular esforçando para dar uma educação melhor a todos (CARVALHO, 2002).

Os movimentos em busca da inclusão começaram no ano de 1948 na luta pelos direitos humanos a partir de então as pessoas com deficiência passa a ter direitos e deveres, mas é no ano de 1990 que a inclusão passa a ter destaque na sociedade (SILVA, 2009).

Cada vez mais a sociedade vem se conscientizando sobre a importância de incluir e valorizar as pessoas com Síndrome de Down e vem colaborando para que eles possam conviver na sociedade (BRASIL, 2012).

A política brasileira acompanha o avanço e a luta pela inclusão e dar suporte na educação inclusiva gerando leis que favoreçam pessoas com algum tipo de deficiência (SILVA, 2009).

Para Pacheco, Eggertsdóttir, Marinósson (2007) a educação inclusiva está sendo adaptada internacionalmente e é discutida na justiça social para que tenha melhorias onde à escola deve se adaptar a necessidade dos alunos e não ao contrário, a escola precisa ter um ensino diversificado para atender a todas as necessidades.

Na constituição federal de 1988 apresenta educação a todos, por este motivo as propostas de inclusão dos alunos estudarem no ensino regular são para que todos tenham educação e também para que a sociedade preconceituosa mude sua forma de pensar (FUMEGALLI, 2012).

A escola representa para as pessoas, o local de transformação e, para a criança com síndrome de Down não é diferente, é na escola que aprendem a se desenvolver na sociedade, desenvolvem o seu pensamento e também suas atitudes. A lei garante a inclusão a todos e inclusive crianças especiais devem ser inclusas nas escolas regulares (FERREIRA; BIZZO, 2009).

Todas as pessoas têm direitos iguais independente de suas diferenças, como relatado na lei nº 13. 146, de 06 de julho de 2015. Capitulo II, da igualdade e da não discriminação, no artigo 4º descreve que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, 2015, p.3)". A partir desta lei todas às pessoas têm os mesmos direitos, independentemente de suas dificuldades e limitações, sendo da mesma forma na escola onde todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades e não sofrerá nenhum tipo de discriminação de nenhuma pessoa, sendo que na escola eles aprendem a ter sua autonomia e a descriminação pode dificultar esse desenvolvimento da criança com algum tipo de limitação.

O sistema educacional vem enfrentando dificuldades para atender a educação que todos merecem, e há uma distância entre a educação atual com a educação ideal que é garantida por lei (SILVA, 2009).

Na pesquisa feita por Cristiane e Sônia com professoras de escolas municipais de forma unânime elas se sentem despreparadas para a inclusão, pois não tem conhecimento especifico para trabalhar com estes alunos que necessitam de uma atenção especial e destacam também a quantidade de alunos em suas salas por serem muito cheias dificulta que elas proporcionem a inclusão dos alunos com deficiência (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Sendo a inclusão o novo meio que o Brasil quer adotar primeiramente necessita de superar a exclusão que determinados grupos sofrem no país sendo que essa exclusão é causada por diversos motivos inclusive por deficiências (SILVA, 2007).

No nordeste brasileiro as escolas não têm suporte para atender nem mesmo as condições básicas para os alunos um dos motivos da precariedade do ensino na região é a falta de profissionais com estudos pedagógicos, pois nesta região é grande o número de docentes leigos sem formação para desenvolver o trabalho (AKKARI, 2001). É difícil falar em inclusão em uma região onde as escolas não estão estruturadas para atender nem mesmo alunos que não apresentam deficiência, se os professores que são preparados para trabalhar e conviver com a diferença encontram dificuldades quando encontram alunos com deficiência os professores leigos do Nordeste não têm condições desenvolverem a inclusão.

2.4 Relação entre família e escola

A relação entre família e escola é necessária para que ambas tenham conhecimento da realidade e limitações assim auxiliando para que possam desenvolver o ensino de forma que a

família e a escola deem suporte uma para a outra e é muito importante para o aluno que percebe essa boa relação para que se sintam acolhidos neste meio.

Alguns pais têm resistência quanto á escola regular por terem medo de que seus filhos sejam rejeitados ou excluídos dentro da escola alguns temem que seus filhos sofram preconceito pela sua diferença. Os pais de alunos com SD se preocupam também com a aprendizagem dos seus filhos, pois na APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais) os professores são especializados para atender os alunos que apresentam determinadas deficiências o que não acontece na escola regular onde os professores têm muitos alunos e não podem dedicar seu tempo só na aprendizagem dos alunos SD que necessitam de uma atenção especial (LUIZ; NACIMENTO, 2012).

Os pais se sentem tão bem acolhidos na APAE que sentem receio quando chega o momento de encaminhar estes alunos para o ensino regular mesmo depois de passar por psicólogas e por tratamento emocional que prepara a família para aquele momento de transição dos alunos com SD (LUIZ; NACIMENTO, 2012).

É muito importante que as crianças tenham apoio parental, pois isso lhe dá segurança e quando se trata se uma criança ou adolescente com necessidades especiais essa relação se torna muito mais importante para o sucesso deste aluno no meio que será incluso (CHRISTOVAM; CIA, 2013).

3. MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada com base de levantamentos bibliográficos, foi uma pesquisa do tipo qualitativa sendo usados livros e artigos principalmente do Scielo e Portal da Capes, esses artigos foram selecionados entre o ano de 2008 a 2016.

O estudo foi realizado durante os meses de fevereiro a novembro de 2016. Foram feitos levantamentos bibliográficos que abordem a inclusão de crianças com deficiência na escola tendo como principal foco a inclusão de alunos com síndrome de Down.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidentemente a maior dificuldade que os professores de ensino regular encontraram na inclusão de alunos com síndrome de Down é decorrente da falta de preparo para trabalhar com esses alunos que necessitam de uma atenção especial e muitos professores ainda não usam ou não conhecem metodologias para que todos seus alunos sejam inclusos, os

professores de escola regular não têm as habilidades, conhecimento e nem preparo para trabalhar com crianças portadoras de algum tipo de necessidade.

As escolas têm o suporte da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para atender os alunos com dificuldades, pois na lei é oferecido um professor de apoio para aqueles alunos com deficiência, porém nem sempre esses professores são disponibilizados o que prejudica o aluno e acaba prejudicando o professor devido o aluno com deficiência necessitar de mais atenção. A medicina vem evoluindo e as pessoas portadoras de síndrome de Down ganham novas condições de vida e seu espaço na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. S. G.; FORSBERG, M.C. **A história da biologia e a formação de professores de ciências**: A contribuição de Alfred Russel Wallace para a teoria da evolução. Florianópolis: Enpec, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1667.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

AKKARI, A. J. **Desigualdades educativas estruturais no Brasil**: entre estado, privatização e descentralização. Campinas: Educação e Sociedade, 2001. Vol. 22. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100010> Acesso em: 16 out. 2016.

ARAKI, I. P.M.; BAGAGI, P. S. Síndrome de Down e seu desenvolvimento motor. Garça. **Revista eletrônica de pedagogia**, 2014. n. 23. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QeR5kv0RqMm58xn_2014-11-7-17-54-6.pdf> Acesso em: 04 ago. 2016.

ARAÚJO, M. F.F.; MENEZES, A.; COSTA, I. A. S. **História da biologia**. Natal: EDUFRN, 2012. p. 7. Disponível em: <http://sedis.ufrn.br/bibliotecadigital/site/pdf/biologia/Hist_Bio_LIVRO_IVA_WEB_071112.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BERTELLI, E. P. et al. **Recentes avanços moleculares e aspectos genético-clínicos em síndrome de Down**. São Paulo: Moreira Jr., 2005.

BIZZO, N. Ciências Biológicas. São Paulo. **Universidade de São Paulo**: [SD]. p. 148-169. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/07Biologia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Biologia. 6. ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/expensbio.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.

_____. **Leis 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 175º da Independência e 108º da República. Brasília, 1996. p.27. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 out. 2016. Arquivo em PDF.

_____. **Lei 13. 146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 194º da Independência e 127º da República. Brasília, 2015. p.3 e 9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 out. 2016. Arquivo em PDF.

_____. **Ministério da saúde**. Diretrizes de atenção a pessoa com síndrome de Down. 1º ed. Brasília: Secretaria de atenção a saúde, 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CARVALHO, R. E. **A nova LBD e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O envolvimento parental na visão de pais e professores com necessidades educacionais espaciais. São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2013. Vol. 19. n. 4. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000400007> Acesso em: 17 out. 2016.

FERREIRA, M. M.; BOZZO, F. E. F. Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. Lins: **Unisalesiano**, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pd> Acesso em: 05 dmar. 2016.

FUMEGALLI, R. C. L. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? Ijuí: 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 ago. 2016.

KOZMA, C. **Crianças com síndrome de Down**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 15

LIMA, C. P. **Genética Humana**. São Paulo: Harbra, 1996. p. 129.

LUIZ, F. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. São Paulo. **Revista Brasileira Educação Especial** .v.18,n.1,p.127-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a09v18n1.pdf> Acesso em: 15 out. 2016.

MATOS, S. B. et al. Síndrome de Down: avanços e perspectivas. **Revista Saúde.Com.** Ilhéus: 2007. Disponível em: <http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n2a09.pdf> Acesso em: 03 ago. 2016.

MARTINS, L. A. P. A história da ciência e o ensino da biologia. **Ciência & Ensino.** São Paulo: 1998. p.18-21. n.5. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2013/ciencias_artigos/historia_ciencia.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

OTTO, P. G.; OTTO, P. A.; PESSOA, O. F. **Genética Humana e Clínica**. São Paulo: Roca, 2004. p. 48-53.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15.

PACHECO, W. S.; OLIVEIRA, M. S.; Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações de mães e professoras. Amapá: **Ciências e Cognição**, 2011. V. 16. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v16n3/v16n3a02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

PILETTI, C. **Didática especial**. São Paulo: editora ática, 2003. P. 265.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. In: DIAZ, F., et al. orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: **EDUFBA**, 2009, p. 71-78. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-07.pdf> Acesso em: 16 out. 2016.

SILVA, B. K. L. N. Inclusão escolar de uma criança com síndrome de Down. Curitiba. **EDUCERE**, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2465_1462.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SILVA, L. M. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. Salvador: **EDUFBA**, 2007. p. 139-149. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-09.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

LEVANTAMENTO DE FLORA, AVIFAUNA E CONSIDERAÇÕES RELATIVAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL ACERCA DA PRESERVAÇÃO DE UM FRAGMENTO DE CERRADO LOCALIZADO NO DISTRITO DE CLARO DE MINAS - MG

Henrique Mendes da Silva*
Daniela Cristina Silva Borges**
Saulo Gonçalves Pereira***

Resumo: A pesquisa foi desenvolvida em um fragmento de cerrado localizado no distrito de Claro de Minas - MG no Município de Vazante nos meses de agosto a outubro de 2011. Foi adotado o método de caminhamentos ao longo de um trajeto retilíneo imaginário mata adentro. Foi feita procura ativa por transecção e observações visuais e auditivas que ocorreram por meio de vocalização, entrevista informais, fotografias e levantamento bibliográfico. Foram identificadas no estudo 38 espécies vegetais que estão divididas em 20 famílias. Nos levantamentos de aves foram observadas 52 espécies. De forma geral o fragmento encontra-se antropizado devido à baixa incidência de aparecimento de algumas espécies, nesse sentido o uso sustentável juntamente com políticas ambientais mais efetivas pode ser uma excelente opção para melhorar a condição atual do fragmento

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Avifauna do Cerrado. Flora do Cerrado. Sustentabilidade.

Abstract: The work was developed in a piece of cerrado located in Claro de Minas-MG, inside the county of Vazante, during the period of August to October, 2011. The method of walking along a imaginary rectilinear path in the woods was adopted. Active search was made by visual and auditory observations and vocalization, informal interview, photos and bibliographical survey was used. With this, were identified 38 plant species which are divided into 20 families. In the lifts of birds 52. We concluded that the fragment is anthropizeddue to the low incidence of some species, which a sustainable way of life along with more effective environmental policies can be an excellent option to improve the current condition of the fragment.

*Graduando em Ciências Biológicas pela Faculdade Patos de Minas (FPM), Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior, pós-graduando em Gestão Ambiental. henriquemendes_bio@hotmail.com

**Doutorada em Saúde Animal; Mestra em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Patos de Minas (FPM), professora orientadora da Faculdade Patos de Minas (FPM). danybio@hotmail.com.

*** Biólogo, licenciado e bacharel, especialista em Didática e Docência do Ensino Superior e em Gestão Ambiental. Mestre em Saúde Animal, doutorado em Saúde Animal. saulobiologo@yahoo.cm.br

Keywords: Environmental education. bird fauna of the cerrado. Flora of the cerrado. Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

A palavra ecologia deriva de duas palavras gregas: *oikos* que significa lugar onde se vive, casa, ambiente, e *logos*, estudo, ciência, tratado. No sentido literal, ecologia é o estudo dos seres vivos em sua casa, no seu ambiente, ou ainda, a ciência que estuda as relações dos seres vivos com o meio ambiente. Numa concepção mais moderna, a ciência que estuda a estrutura e funcionamento da natureza, considerando que a humanidade é uma parte dela (ODUM, 1972; 1988).

Dessa forma, a biodiversidade pode ser vista como um valioso recurso global de grande importância para assegurar o que os cientistas denominam a teia da vida. Devido a situação agravada pelo nível crescente de extinções é evidente que uma parcela significativa da diversidade da vida na Terra pode perfeitamente desaparecer dentro de poucas décadas. É também claro, para os cientistas, que essa perda pode trazer sérios impactos negativos para a sociedade (BRADY, 1997).

Nesse sentido faz-se necessário refletir sobre os diferentes tipos de biomas e seus respectivos componentes, entre esses biomas destaca-se o cerrado. Dentro os domínios fitogeográficos mundiais, o cerrado apresenta um altíssimo número de definições, baseadas em conceitos diferenciados, além disso, o mesmo desempenha importante papel nos contextos econômicos, sociais e ambientais, sendo ameaçado pela expansão da fronteira agrícola (SANO, 2008).

O cerrado está localizado essencialmente no Planalto Central do Brasil e é o segundo maior bioma do país em área, apenas superado pela Floresta Amazônica. Como área contínua, o Cerrado abrange os estados de Goiás, Tocantins e o Distrito Federal, partes dos estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Piauí, Rondônia e São Paulo; e também ocorre em áreas distintas ao norte nos estados do Amapá, Amazonas e Pará, e ao sul, em uma forma nuclear, e, de forma isolada no estado do Paraná. É responsável pelas principais bacias hidrográficas do país abrangendo suas nascentes (COUTINHO, 2006).

O termo Cerrado é usado para designar uma gama de fisionomias que compreendem um conjunto variado de habitat, segundo a ocorrência de determinado estrato, que inclui: o cerradão (formação florestal com dossel mais ou menos fechado), o cerrado stricto sensu

(com fisionomia densa de árvores e arbustos com até 12 metros de altura, denominado por um estrato herbáceo graminoso); o campo cerrado (com fisionomia mais aberta do estrato arbóreo arbustivo); o campo sujo (composto por áreas de gramíneas com arbustos dispersos); e o campo limpo (formação dominada por gramíneas) (KLINK; MACHADO, 2005).

São descritos onze tipos principais de vegetação para o bioma, enquadrados em formações florestais (Mata Ciliar, Mata de Galeria, Mata Seca), Satânicas (Parque de Cerrado, palmeiral e Vereda) e campestres (Campo Rupestre). Considerando também os subtipos, neste sistema são reconhecidas 25 fitosionomias (SANO, 2008).

Conceituado como sendo uma formação vegetal específica das zonas tropicais e subtropicais que não excedem 1.000 a 1.200 metros de altitude, com presença de estrato herbáceo formando uma parte predominante do bioma, com presença ou não de elementos lenhosos na forma de arbustos ou árvores (BARSA, 1988; BRASIL, 2005).

O cerrado conta com uma biodiversidade muito elevada. Possui um número de plantas vasculares superior ao encontrado na maioria das regiões do mundo, possui também uma grande diversidade de habitats e variedades de espécies, fazendo deste tipo de formação vegetal a mais diversificada savana tropical do mundo. Tendo como sua principal característica a heterogeneidade de sua distribuição (MENDONÇA et al., 1998).

A fauna do cerrado é muito rica, principalmente entre os invertebrados. Esta riqueza reflete a adaptação aos diversos tipos de vegetação encontrados. Algumas espécies de invertebrados são restritas a determinadas formações vegetais, enquanto que outras têm distribuição mais ampla habitando diversas fisionomias (KLINK; MACHADO, 2005).

A fragmentação de habitat é um processo que promove a divisão de uma área continua em partes menores, eliminando ou reduzindo a quantidade de um tipo de habitat e isolando os fragmentos remanescentes. Um fragmento, por sua vez, é uma mancha remanescente de uma paisagem que sofreu fragmentação (MACHADO et al., 1998; MATTOS; ANDRADE; FREITAS, 1993; TUNER, 1996).

A mudança de paradigma para um desenvolvimento que seja sustentável em nível global vem se impondo e já alcança variados estratos da sociedade. É consensual em toda matéria consultada sobre o assunto meio ambiente, que um dos caminhos para minimizar os efeitos dessa crise, sem dúvida, é a Educação Ambiental. A educação ambiental precisa se desenvolver em todos os níveis da sociedade começando pelo ambiente escolar (DIAS, 1998).

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao abordar o

ambiente humano, a escola tem a responsabilidade de instrumentalizar cada aluno para que efetivamente "[...] compreenda os fatos naturais e humanos a esse respeito, desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais que lhe permitam viver numa relação construtiva consigo e com seu meio [...]" (BRASIL, 1997, v. 9, p. 39). Assim, serão formados cidadãos para uma sociedade ambientalmente sustentável e socialmente justa, capazes de proteger e preservar todas as manifestações de vida no planeta, em sua abundância e diversidade.

Sendo assim um estudo sobre a fauna e flora da região é de suma importância para sua conservação, uma vez que a região vem sofrendo constantes mudanças devido à antropização. Evidentemente a utilização de medidas educacionais podem proporcionar melhorias na preservação de tais espécies além de fornecer subsídios para futuras pesquisas.

Portanto, com o objetivo de fornecer mais dados sobre o fragmento foi feito um levantamento das espécies de aves e flora de um fragmento de cerrado localizado no Distrito de Claro de Minas, município de Vazante-MG, destacando a importância de se trabalhar educação ambiental como forma de minimização dos impactos causados ao fragmento.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Área de estudo

A pesquisa foi realizada em uma área localizada as margens do Córrego Pirapitinga, situado no Distrito de Claro de Minas, (N: 8016.259,0772 e a E: 289.560,8500), no município de Vazante na messoregião do noroeste de Minas Gerais e na microrregião de Paracatu (Apêndice A).

Métodos de visualização

Inicialmente o método usado foi o de "caminhamento". O mesmo foi divido em três etapas distintas: (I) Reconhecimento das fisionomias vegetais e animais (avifauna) na área amostrada, (II) Elaboração das listas das espécies amostradas a partir de caminhadas aleatórias ao longo de um trajeto retilíneo imaginário mata adentro e (III) Análise dos resultados.

Os caminhamentos foram efetuados nos meses de agosto e setembro de 2011, realizados ao longo dos 3, 7524 hectares no interior da vegetação do fragmento, identificando

todas as árvores de grande porte encontradas pelo trajeto, exceto lianas. Para realização deste trabalho foi feita uma amostragem de todos os indivíduos vivos das espécies arbóreas de maior lenho, com DAP (diâmetro na altura do peito) igual ou maior que 25 cm.

As árvores foram identificadas *in sito* analisando a espessura do tronco, o aspecto geral do ritidoma, a coloração da periderme, além da observação da filotaxia (alternada ou oposta, simples ou composta). Depois de localizadas, foram tiradas fotografias do caule a fim de facilitar na posterior identificação através de literatura adequada.

O segundo método consistiu na identificação das espécies de aves, sendo feita por meio de procura ativa por transecção e levantamentos bibliográficos. Os estudos em campo para o diagnóstico da avifauna foram efetuados no período de junho a outubro de 2011. As atividades foram realizadas nos períodos diurno e noturno, uma vez que as espécies permanecem ativas em diversos horários. Para auxiliar na identificação das espécies de aves foram utilizados binóculos Sport 12X50XG e para os registros de imagens foram utilizadas câmeras fotográficas digitais. As observações foram feitas visualmente e auditivamente, por meio da vocalização, realizadas de forma esporádica, em dois horários diferentes: aproximadamente às 8h00 e às 15h30, não necessariamente no mesmo dia. Além disso, foi feito entrevistas informais com moradores da região.

A partir destes dados, pôde-se estabelecer a provável ocorrência das espécies, que tiveram seu status de conservação inscrito na Lista Nacional das Espécies da Fauna Brasileira Ameaçadas de Extinção, sendo este listado pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA).

Num terceiro momento, foi realizado um estudo sobre a biodiversidade e educação ambiental no cerrado, fornecendo um diagnóstico do enfoque do tema cerrado no contexto evidente da importância de educar, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro.

Análises e discussão dos dados

A metodologia adotada para o presente estudo foi uma pesquisa de campo com caráter exploratório e quantitativo. Para tal foi realizada a revisão literária com empréstimos de livros, manuais, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, revistas, bancos de dados em sites da internet como o SCIELO, BIREME e LILACS, dentre outras fontes abordando o cerrado, flora, avifauna, educação ambiental e sustentabilidade. A busca da literatura se deu

no período de junho de 2011 a outubro de 2012 selecionando textos com publicações que correspondem ao período do ano de 1972 a 2010.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espécies Vegetativas

No presente estudo foram levantadas 38 espécies que estão divididas em 20 famílias (Quadro 1).

Quadro 1 - Relação de espécies arbóreas encontradas no fragmento de cerrado localizado no Município de Vazante, Distrito de Claro de Minas - MG, 2012

Família	**Espécie**	**Nome Popular**
Anacardiaceae	*Astronium graveolens*	Guaritá
Anacardiaceae	*Myracroduon urundeuva*	Aroeira (Apêndice B)
Anacardiaceae	*Tapirira guianensis*	Pau-pombo
Annonaceae	*Annono classiflora*	Araticum-do-cerrado
Annonaceae	*Xylopia aromatica*	Pimenta-de-macaco
Apocynaceae	*Aspidosperma parvifolium*	Tambu
Araliaceae	*Schefflera macrocarpa*	Mandiocão-do-cerrado
Arecaceae	*Syagrus romanzoffiana*	Baba-de-boi
Asteraceae	*Vermonia polyanthes*	Assa peixe branco
Bignoniaceae	*Tabebuaia roseoalba*	Ipê branco
Fabaceae	*Chamaechrista rotundifolia*	Pau-d'óleo
Fabaceae	*Bauhiania variegata*	Unha-de-vaca
Fabaceae	*Bauhiania sp.*	Tapicuru de cultura
Fabaceae	*Hymenaea stigonocarpa*	Jatobá-do-cerrado
Fabaceae	*Sclerolobium paniculatum*	Carvoeiro
Fabaceae	*Anadenanthera peregrina*	Anjico vermelho
Fabaceae	*Plathymenia reticulata*	Vinhático-do-campo
Fabaceae	*Machaerium vestitum*	Jacarandazinho-branco
Fabaceae	*Lonchocarpus montanus*	Tapicuru
Fabaceae	*Bowdichia virgilioides*	Sucupira-preta
Fabaceae	*Bowdichia nitida*	Sucupira-branca (Apêndice B)
Malpighiaceae	*Byrsonima pachyphylla*	Murici
Malpighiaceae	*Byrsonima verbascifolia*	Muricizão
Melastomataceae	*Miconia cf. alborufescens*	Casca-de-arroz
Melastomataceae	*Clidemia Biserrata*	Pixirica
Meliaceae	*Cabralea canjerana*	Canjerana
Meliaceae	*Trichilia catigua*	Catiguá
Monimiaceae	*Siparuna guianensis*	Negamina
Myrsinaceae	*Rapanea ferruginea*	Pororoca
Myrtaceae	*Feijoa sellowiana*	Gobeira-do-mato
Proteaceae	*Roupala montana*	Carne-de-vaca

Rutaceae	*Zanthoxylum rhoifolium*	Maminha-de-porca (Apêndice B)
Rutaceae	*Esenbeckia grandiflora*	Mamonarana
Sapindaceae	*Cupania oblongifolia*	Camboatá
Sapindaceae	*Magonia pubescens*	Tingui
Sapotaceae	*Pouteria ramiflora*	Guapeva (Apêndice B)
Sterculiacea	*Guazuma ulmifolia*	Mutamba
Vochysiaceae	*Qualea grandiflora*	Pau-terra-grande

Das famílias que tiveram maior amostragem destacam-se a família Fabaceae com 11 especies, Anacardiaceae com três espécies e as famílias Annonaceae, Malpighiaceae, Melastomataceae, Meliaceae, Rutaceae e Sapindaceae com duas espécies, as demais famílias encontradas no estudo apresentaram apenas uma espécie (Quadro 1).

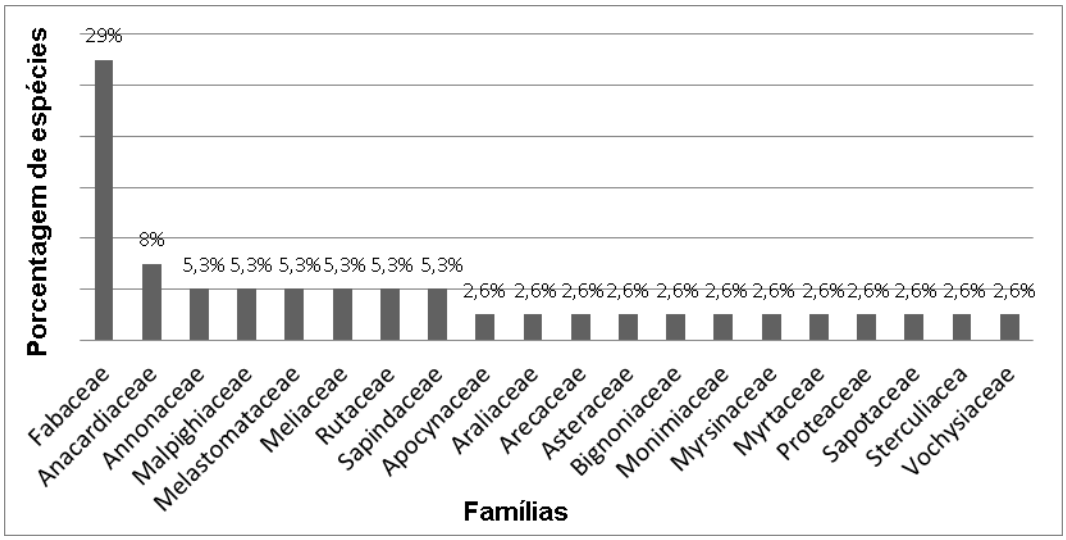
As famílias Apocynaceaee, Araliaceae, Arecaceae, Asteraceae, Bignoniaceae, Monimiaceae, Myrsinaceae, Proteaceae, Sapotaceae, Sterculiacea, Vochysiaceae (Quadro 1), possuíram baixa densidade populacional e podem apresentar esta característica devido a pouca produtividade de alimento que aliado a baixa dispersão poderia diminuir a população, além disso, a área em estudo é usada e explorada para diversos fins como atividades agropecuárias, extrativismo mineral, construção de estradas, produção de carvão e lenha, dentre outros, que geram problemas ambientais alterando as funções bióticas e abióticas podendo afetar a densidade populacional dessas famílias (FRANCISCO; GALETTI, 2001).

A adoção de medidas educacionais pode minimizar esses impactos causados pela exploração do cerrado, pois aumentam as discussões sobre questões ambientais despertando valores e desenvolvendo atitudes que permitem às pessoas adotarem posições conscientes e participativas em relação à utilização consciente e sustentável dos recursos naturais (GONTIJO, 2003; SANTOS, 2003).

Dados de Machado et al. (1998) mostram que o bioma já sofreu uma baixa de mais de 50% de todo o seu domínio e muito dos fragmentos remanescentes se encontram isolados, desfavorecendo a troca gênica entre as diversas comunidades, isso pode ser observado nos resultados obtidos que indicam a baixa densidade populacional de algumas famílias tais como: Myrtaceae, Proteaceae, Sapotaceae, Sterculiaceae e Vochysiaceae (Quadro 1). Medidas educativas podem ser consideradas como uma forma de minimização de tais impactos, uma dessas maneiras é integrar e entender a realidade a partir do ambiente natural, as áreas naturais podem ser utilizadas como laboratórios vivos, propiciando o aprendizado por meio da experimentação direta com o ambiente natural. Isso permite abrir canais para a aquisição de

valores e uma possível motivação, através de práticas educacionais relacionadas ao meio ambiente, incentivando o engajamento e a participação em mudanças que reflitam a integração ser humano/natureza.

Figura 1 - Porcentagem de espécies vegetativas de cada família verificada nos caminhamentos, Distrito de Claro de Minas,2012



A forma como o cerrado vem sendo explorado tem ocasionado diversos danos às suas populações, diminuindo expressivamente as mesmas. Como ocorre com as espécies das famílias Anacardiaceae, Meliaceae, Apocynaceae, Araliaceae Asteraceae, Myrsinaceae amostradas (Figura 1) que não apresenta uma grande representatividade no estudo, isso pode ser atribuído a um extrativismo irracional que tem levado várias espécies à morte diminuindo sua densidade populacional e aumentando assim o risco de desaparecimento definitivo de determinadas espécies sendo necessária a implantação de medidas voltadas ao extrativismo sustentável na região (ROCHA et al., 2009).

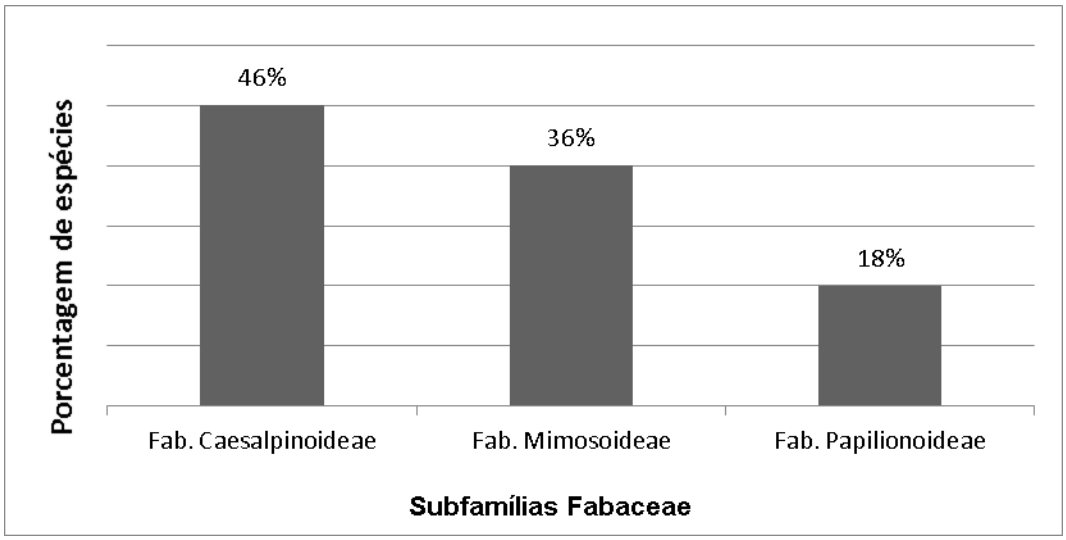
O uso incorreto dos recursos naturais através do extrativismo abusivo e as implicações das alterações no uso da terra relacionado com o funcionamento dos ecossistemas são fundamentais para o debate desenvolvimento versus sustentabilidade. Nesse sentido o desmatamento no cerrado prejudica sua conservação e manejo, sendo que uma das medidas educativas é o uso sustentável do meio ambiente, que tem uma importância muito grande no desenvolvimento de atividades econômicas baseadas na utilização sustentável dos recursos florestais (BRASIL, 2005).

A família Fabaceae foi a de maior representatividade com um total de onze espécies

(cerca de 29%) como amostrado na Figura 1, sendo considerada uma família muito rica dentre o grupo das Magnoliopsidas tendo uma ampla distribuição geográfica de acordo com os levantamentos de campo. Tal riqueza pode ser atribuída principalmente à grande área ecotonal existente no bioma cerrado. Antigamente era conhecida por Leguminoseae, no entanto foi sugerida uma nova classificação para essa família, dividindo-a em quatro subfamílias: Caesapinioideae, Mimosoideae, Papilionoideae e Faboideae (CÂNDIDO et al., 2010).

O número elevado e a maior diversificação podem também esta relacionado à dieta e a abundância das espécies de aves dispersoras que apareceram com mais frequência no estudo como apresentado na figura 3. Segundo Faustino e Machado (2006), as plantas de forma geral utilizam estratégias próprias para atrair uma variedade de aves das quais muitas são frugívoras e especializadas em espécies do cerrado que na maioria das vezes produzem grandes quantidades de frutos fazendo com que se tenha uma alta na taxa de dispersão desempenhada pelas aves. Sendo assim, a diversidade e abundância de determinadas espécies estão diretamente relacionadas com a abundância de aves dispersoras.

Figura 2 - Porcentagem de espécies encontradas das subfamílias Fabaceae, distrito de Claro de Minas, 2012



A figura 2 mostra as subfamílias de Fabaceae levantadas. É de se notar a grande quantidade de espécies da família Fabaceae, que, via de regra, em levantamentos em cerrado tem sempre uma elevada amostragem, estudos demonstraram que as espécies desta família são responsáveis por cerca de 50% da riqueza encontrada nas formações vegetacionais do cerrado (IVANAUSKAS, 2002). Segundo Sales et al. (2009) dependendo das condições do

meio, determinadas espécies estarão mais bem adaptadas a uma área que em outras o que explica a ocorrência de determinadas espécies em habitats específicos como é o caso da família em questão.

Das espécies encontradas no levantamento algumas são utilizadas de uma maneira ou de outra pela população em geral, são usadas pela qualidade da madeira as espécies *Astronium graveolens*, *Myracrodruon urundeuva*, *Cabralea canjerana*, *Aspidosperma parvifolium*. Outras como *Schefflera macrocarpa*, *Rapanea ferruginea* e *Sclerolobium paniculatum* servem como produção de energia na forma de carvão já a *Trichilia catigua* é usada na fabricação de bebidas. Muitas delas como *Tabebuia roseoalba*, *Syagrus romanzoffian* e *Cabralea canjerana* são usadas em reflorestamentos, todas essas aplicações e utilizações podem levar a diminuição da densidade populacional dessas especiais em fragmentos de cerrado (BAHIA, 2009).

A pressão urbana e a exploração indevida provoca um grande impacto sobre as formações do cerrado, nesse sentido uma medida para minimizar tais impactos é sem dúvida a informação, que exerce um papel muito importante no processo de construção de conhecimentos, através dos alunos ou pela comunidade, desta forma isso promove a modificação dos valores e condutas ambientais, de forma contextualizada, crítica e responsável, tornando possível usar o meio natural de forma ecologicamente equilibrada através de medidas de extração sustentáveis (REIGOTA,1994).

Em consulta à lista oficial das espécies ameaçadas de extinção do estado de Minas Gerais que consta todas as espécies que, de alguma maneira, possuem suas populações diminuídas, foram encontradas duas espécies no levantamento inclusas em caráter vulnerável (VU). São elas *Myracrodruon urundeuva* (Aroeira) e *Machaerium vestitum* (Jacarandazinho-branco) (Apêndice B). A ameaça de espécies nativas da flora do cerrado é crescente, nessa perspectiva, torna-se necessário a introdução de práticas de educação ambiental que visem à proteção, não somente das espécies que hoje são consideradas vulneráveis, mas também de todo bioma, no qual essas espécies estão inseridas e que, além disso, desperte na sociedade a necessidade da construção de alternativas de utilização de recursos, orientada pela racionalidade e ética ambiental (DIAS, 1998; LEFF, 2001).

3.2 Avifauna

Foram registradas no levantamento 52 espécies de aves que estão listadas no quadro 2. Os métodos mais utilizados foram vestígios, visualização indireta e entrevistas informais.

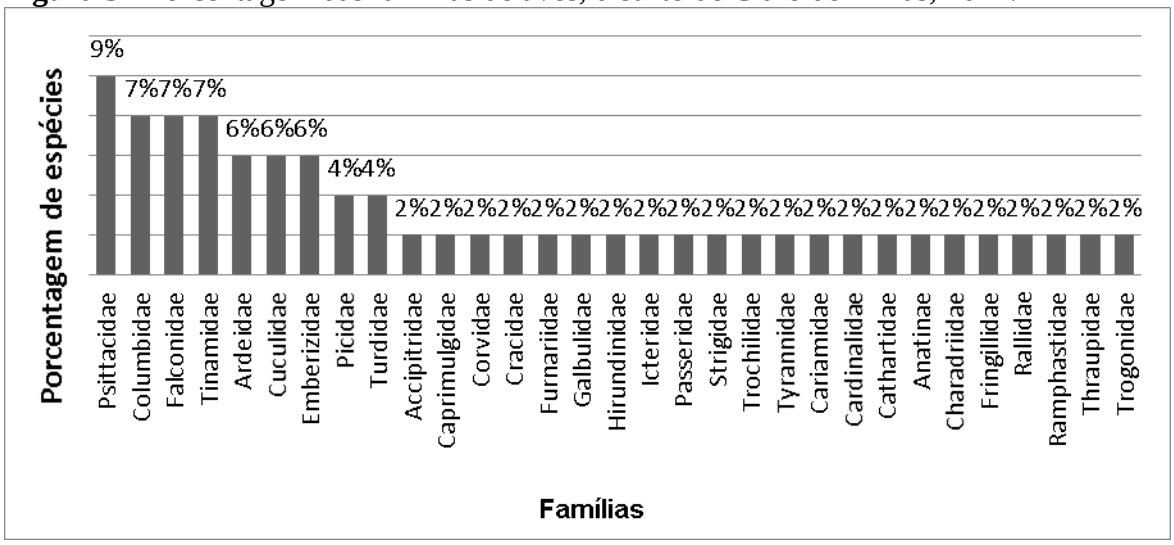
Quadro 2 - Lista de Aves registradas em um fragmento de cerrado localizado no Município de Vazante, Distrito de Claro de Minas - MG, 2012, onde: VD (Visualização direta); E (Entrevistas informais); V (Vestígios e vocalizações. Refere-se a qualquer forma de vestígios como: Carcaças, ninhos, vocalizações, etc.)

Família	**Espécie**	**Nome Popular**	**VD**	**E**	**V**
Accipitridae	*Rupornis magnirostris*	Gavião carijó		x	x
Ardeidae	*Bubulcus ibis*	Garça-vaqueira	x	x	
Ardeidae	*Syrigma sibilatrix*	Maria-faceira	x		
Anatinae	*Cairina moschata*	Pato-do-Mato		x	
Caprimulgidae	*Nyctidromus albicollis*	Curiango		x	
Cardinalidae	*Saltator similis*	Trinca-ferro		x	
Cariamidae	*Cariama cristata*	Seriema	x	x	
Cathartidae	*Coragyps atratus*	Urubu-de-cabeça-preta	x	x	
Charadriidae	*Vanellus chilensis*	Quero-quero	x	x	
Corvidae	*Cyanocorax cyanopogon*	Gralha-cancã	x	x	
Columbidae	*Columbina squammata*	Fogo-pagou	x	x	x
Columbidae	*Columbina talpacoti*	Rolinha	x	x	x
Columbidae	*Columba cayennensis*	Pomba-galega	x	x	
Columbidae	*Leptotila rufaxilla*	Juriti		x	
Cracidae	*Penelope superciliaris*	Jacú	x	x	
Cuculidae	*Crotophaga ani*	Anú-preto	x	x	
Cuculidae	*Guira guira*	Anú-branco	x	x	
Cuculidae	*Piaya cayana*	Alma-de-gato	x	x	
Emberizidae	*Basileuterus culicivorus*	Pula-pula-da-mata		x	
Emberizidae	*Sporophila nigricollis*	Papa-capim	x	x	x
Emberizidae	*Sicalis flaveola*	Canário-da-Terra	x	x	x
Emberizidae	*Volatinia jacarina*	Tizil	x	x	x
Falconidae	*Falco sparverius*	Gavião quiri-quiri	x	x	
Falconidae	*Polyborus plancus*	Gavião Carcará	x	x	
Falconidae	*Polyborus plancus*	Carcará	x	x	
Falconidae	*Milvago chimachima*	Gavião carrapateiro	x	x	x
Fringillidae	*Sporagra magellanica*	Pintassilgo		x	
Furnariidae	*Furnarius rufus*	João-de-Barro	x	x	
Galbulidae	*Galbula ruficauda*	Ariramba	x	x	
Hirundinidae	*Notiochelidon cyanoleuca*	Andorinha	x	x	
Icteridae	*Gnorimopsar chopi*	Passaro-preto	x	x	
Picidae	*Colaptes campestris*	Pica-pau-do-campo		x	
Picidae	*Melanerpes candidus*	Pica-pau-branco		x	
Psittacidae	*Amazona cf. aestiva*	Papagaio verdadeiro	x	x	
Psittacidae	*Ara ararauna*	Arara-canindé	x	x	
Psittacidae	*Aratinga aurea*	Periquito	x	x	x
Psittacidae	*Aratinga auricapilla*	Jandáia	x	x	
Psittacidae	*Aratinga leucophthalmus*	Maritáca	x	x	
Passeridae	*Passer domesticus*	Pardal	x	x	x
Rallidae	*Aramides saracura*	Saracura	x	x	
Ramphastidae	*Ramphastos toco*	Tucano	x	x	
Strigidae	*Speotyto cunicularia*	Coruja-buraqueira	x	x	

Thraupidae	*Thraupis sayaca*	Sanhaço		x	
Tinamidae	*Crypturellus cf. noctivagus*	Jaó		x	
Tinamidae	*Crypturellus parvirostris*	Inhambu		x	
Tinamidae	*Nothura maculosa*	Codorna		x	
Tinamidae	*Rhynchotus rufescens*	Perdiz		x	
Trochilidae	*Calliphlox amethystina*	Estrelinha		x	
Trogonidae	*Trogon surrucura*	Surucuá	x	x	
Turdidae	*Turdus leucomelas*	Sabiá-barraqueiro	x	x	
Turdidae	*Turdus rufiventris*	Sabiá-laranjeira	x	x	
Tyrannidae	*Pitangus sulphuratus*	Bem-te-vi	x	x	x

O gênero *Turdus*, (Quadro 2) tem como representante as espécies *Turdus rufiventris* e *Turdos leucomelas*, sendo um potencial dispersor das plantas do gênero *Rapanea* (Myrsinaceae) amostradas no Quadro 1, pois as mesmas apresentam uma abundante fonte alimentar para tais espécies de aves (PASCOTTO, 2006).

Figura 3 - Porcentagem das famílias de aves, distrito de Claro de Minas, 2012.



A avifauna de uma determinada região é responsável pela dispersão de frutos e sementes de determinadas espécies, fato corroborado pela presença de indivíduos da família Anacardiaceae, onde a espécie *Tapirira guianensis* produz uma grande quantidade de frutos que são utilizados como alimento pelas famílias Columbidae, Tyrannidae, Muscicapidae e Emberizidae (Figura 3) (FRANCISCO; GALETTI, 2002b).

Estima-se que 50 a 90% das espécies vegetais encontradas no cerrado produzam frutos cujas sementes são dispersas por animais. Os emberizídeos *(Sporophila nigricollis)*, Papa-capim (traupíneos) são onívoros, mas apresentam dieta comumente frugívora, alimentando-se de espécies da família Myrtaceae, que teve uma pequena representatividade no levantamento

(FAUSTINO; MACHADO, 2006).

As espécies de aves potencialmente dispersoras como *Turdus leucomelas, Turdus rufiventris,* pertencentes à família Turdidae (Figura 3) foram observadas com uma representatividade relativamente baixa. Nesse contexto, acredita-se que uma das principais causas diretas para este fato seja a deterioração, a fragmentação, a antropização destes ambientes naturais e a super exploração dos recursos bióticos. Assim, há necessidade de medidas voltadas para a Educação Ambiental que favoreça a conservação, a ampliação da percepção e a mudança de atitudes e valores em relação ao ambiente (FRANCISCO; GALETTI, 2001; SANTOS, 2003).

Devido à grande biodiversidade e interações existentes no bioma cerrado, através da dispersão realizada pela avifauna, faz-se necessário que os usos de tais formações vegetativas sejam permeadas pela consciência ecológica e o bom senso, ou seja, a exploração racional de um ecossistema só pode ser planejada a partir do conhecimento de suas dinâmicas biológicas (PEREIRA et al., 2001).

A partir dos levantamentos destacam-se as espécies Quero-quero *(Vanellus chilensis)*, Fogo-pago *(Columbina squammata)*, Tizil *(Volatinia jacarina)*, Anú-branco *(Guira guira)*, Anú-preto *(Crotophaga ani)* e Tucano *(Ramphastos toco)*, por apresentarem uma ampla distribuição conforme o Apêndice C. A ocorrência de tais espécies é favorecida pelo estruturado habitat. Estudos relacionados à dispersão de sementes por aves têm mostrado que uma única espécie de planta pode ter como agente dispersor espécies de aves diferentes frequentemente representando uma ampla variedade taxonômica e contribuindo assim, muitas vezes de maneira diferenciada para o processo de dispersão, fato que pode justificar a diversidade das espécies de aves encontradas nas formações vegetacionais do cerrado (PASCOTTO, 2006).

As espécies não ocorrem ao acaso, ao longo do tempo elas evoluem para ambientes específicos, aos quais se adaptam e associam-se às várias formações vegetais existentes nos biomas. Sendo assim uma diversificação de paisagens pode ter influência sobre a riqueza das espécies incluindo a avifauna (FRANCISCO; GALETTI, 2002a)

Portanto, a dispersão é um processo importante para o ciclo reprodutivo da maioria das plantas, sendo uma interação simbiótica quando se fala em dispersão por aves frugívoras. Nesse contexto, as ações educativas fazem-se necessárias, para a conservação do cerrado e de suas espécies remanescentes, isso aliado a um uso sustentável e consciente dos meios naturais,

preservando assim o cerrado em sua totalidade (MORAIS, 2002; FAUSTINO; MACHADO, 2006).

Diversas espécies utilizam a área do fragmento para nidificação dentre elas estão a Coruja-buraqueira *(Speotyto cunicularia)*, João-de-barro *(Furnarius rufus)* e Pica-pau-do-campo (*Colaptes campestris*) (Apêndice C); ainda foram identificadas espécies que realizam movimentos migratórios ou deslocamentos sazonais regionais como a Maria-faceira *(Syrigma sibilatrix)* (Apêndice C). De forma geral isso ocorre, pois tais espécies são atraídas pela abundante oferta de alimento, o que facilita a recuperação de energias gastas na migração, realização de ciclos de mudas de penas e acumulam reservas para seu regresso, além de fornecer local para a reprodução, ressaltando a necessidade de preservação desses fragmentos remanescentes de cerrado (NUNES; TOMAS, 2008).

O conhecimento com relação ao bioma cerrado é fundamental para uma correta intervenção no ambiente, principalmente quando se trata de um local de nidificação, onde medidas educativas podem contribuir para conservação de sua biodiversidade, dessa forma minimizar os impactos negativos sobre as espécies, contudo conservar a biodiversidade do cerrado significa proteger as variadas formas de vida que se manifestam na Terra (LEFF, 2001).

A família Tyrannidae, que aparece com pouca frequência no levantamento (Figura 3), pode elevar à redução das taxas de fecundação cruzada, e consequentemente, à depressão endogâmica, que pode ser considerada como um problema de saúde genética resultante da endogamia (cruzamento entre aparentados). Além disso, grandes extensões das formações vegetativas do cerrado foram e estão sendo derrubadas para a formação de pastagens exóticas, o que é uma grande ameaça à biodiversidade (MARTINS et al., 2009).

O uso sustentável juntamente com uma educação ambiental mais efetiva pode ser uma excelente opção para melhorar a condição atual do cerrado, principalmente sob o ponto de vista da avifauna, pois grandes áreas do mesmo vêem sendo destruídas para dar lugar a enormes plantações de grãos de soja e pastagens além da disseminação de espécies exóticas e medidas educativas podem diminuir a fragmentação de habitat dessas espécies (ALMEIDA; COSTA; SILVA, 2008).

Neste sentido Rocha et al. (2009) mencionam que a exploração do cerrado vem sendo feita de maneira desordenada e predatória, não havendo nenhum critério de escolha e sem preocupação com as populações que o habitam. Diante do exposto verifica-se que a

exploração tem trazido, ao longo dos tempos, grandes prejuízos ao bioma colocando as espécies em risco como ocorre principalmente com as famílias Anatinae *(Cairina moschata)*, Cardinalidae *(Saltator similis)*, Emberizidae *(Basileuterus culicivorus)*, Fringillidae (*Sporagra magellanica)*, Picidae (*Colaptes campestris, Melanerpes candidus)*, Thraupidae *(Thraupis sayaca)*, Tinamidae *(Crypturellus cf. noctivagus, Crypturellus parvirostris, Nothura maculosa, Rhynchotus rufescens)* e Trochilidae (*Calliphlox amethystina*) (Quadro. 2), corroborando com o fato de tais espécies não serem vistas a partir de visualização direta, vestígios e vocalizações.

Outro fato que pode afetar a dinâmica populacional de aves no fragmento é o uso do fogo para abertura de áreas virgens e para estimular o rebrotamento das pastagens que pode provocar mudanças florísticas e na estrutura da vegetação, diminuição de densidade de árvores e arbustos, e com isso diminuição da densidade populacional de determinadas espécies (IBAMA, 1992).

Neste contexto, as atividades pedagógicas propostas nos programas de educação ambiental podem beneficiar tanto a realidade social quanto a ecológica do cerrado, pois têm o potencial de ser ferramenta didática eficaz de transformação, ao envolver as comunidades no processo de participação para a melhoria da qualidade de vida e de proteção das áreas naturais. Ações de educação ambiental dirigidas a essas populações podem ajudá-las na conservação do cerrado, impedindo, por exemplo, as queimadas que ocorrem com frequência, sendo este um dos grandes problemas do bioma (VIOLA et al., 2001).

De acordo com Machado et al. (1998) algumas espécies encontradas no levantamento como a Arara-canindé *(Ara ararauna)* (Quadro 2) (Apêndice C), se encontra na lista da União Mundial para a Natureza (IUCN), como vulnerável, sendo importante o cuidado na conservação das espécies nesta categoria para que futuramente não constem também como ameaçadas. Também foi encontrado nesta região o Canarinho-da-Terra *(Sicalis flaveola)* (Quadro 2) (Apêndice C), este tem sofrido grande pressão de captura por ter o canto muito apreciado, o que pode contribuir de forma significativa para que a espécie futuramente seja inserida na lista, sendo necessárias medidas educativas que minimizem a captura da espécie.

Deste modo, a educação ambiental é de fundamental importância para a conscientização da população acerca da preservação da fauna do cerrado. Ela deve estar presente em momentos importantes do nosso cotidiano devendo se estender ao âmbito escolar. As interpretações e conceitos sobre a educação ambiental devem ser abordados e

desenvolvidos em todos os momentos da vida do estudante, além de ser fundamental para a participação desse educando como membro ativo da comunidade em que vive, bem como da sociedade na sua totalidade (FONSECA, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área onde foi realizado o presente estudo mostrou que algumas famílias tanto da flora quanto da avifauna apareceram com baixa representatividade. A avifauna do fragmento analisado exerce um importante papel na demografia das comunidades vegetais, pois as estratégias de dispersão podem favorecer ou comprometer o sucesso da riqueza vegetal encontrada nas formações vegetacionais do cerrado levando-se em conta a abundância de indivíduos que fazem esse sistema de dispersão. A escassez de estudos relacionados com fragmentos de cerrado na região dificulta uma comparação direta com os dados do presente estudo e demonstra a necessidade de trabalhos que investiguem o funcionamento destes ambientes, o que possibilitará elementos para a recuperação de paisagens degradadas. Sendo assim, pode-se concluir que o fragmento analisado encontra-se antropizado devido à baixa incidência de aparecimento de algumas espécies, nesse sentido o uso sustentável juntamente com uma educação ambiental mais efetiva pode ser uma excelente opção para melhorar a condição atual do fragmento, e isso aliado a atividades pedagógicas propostas nos programas de educação ambiental podem beneficiar tanto a realidade social quanto a ecológica do cerrado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. P.; COSTA, D. A.; SILVA, J. A. **Frutas nativas do cerrado:** caracterização físico-química e fonte potencial de nutrientes. Brasília, DF: Embrapa Recursos genéticos e biotecnologia. Ambiente Brasil, 2008.

BAHIA, T. O. et al. Veredas na APA do Rio Pandeiros: importância, impactos ambientais e perspectivas. **MG. Biota**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 4-13. set. 2009.

BRADY, N. C. Desenvolvimento Internacional e a Proteção da Diversidade Biológica. P.522-534. In E. O. Wilson, (ed.). **Desenvolvimento Internacional e a Proteção da Diversidade Biológica, em Biodiversidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de educação para o consumo sustentável**.

Brasília: consumers international/MMA/MEC/IDEC, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, DF, 1997.

CÂNDIDO, A. C. S. et al. Potencial alelopático da parte aérea de *Senna occidentalis* (L.) Link (Fabaceae, Caesalpinioideae): bioensaios em laboratório. **Acta bot. Brás**, Mato Grosso do Sul, v. 24, n. 1, p. 235-242. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abb/v24n1/25.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

COMITÊ BRASILEIRO DE REGISTROS ORNITOLÓGICOS. **Listas das aves do Brasil**. 8. ed. 09 ago. 2009. Disponível em: <http://www.cbro.org.br/CBRO/listabr.htm>. Acesso em: 14 abr. 2012.

COUTINHO, L. M. O conceito de bioma. **Acta bot. bras**. v. 20, n. 1, p. 13-26, abr.-jun. São Paulo. SP. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abb/v20n1/02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticos. 5. ed. São Paulo: Global, 1998.
ENCICLOPÉDIA Barsa. v. 3. Rio de janeiro, São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil e Publicações, 1988.

FAUSTINO, T. C; MACHADO, C. G. Frugivoria por aves em uma área do campo rupestre na Chapada Diamantina, BA. **Revista Brasileira de Botânica**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 137-143, jun. 2006. Disponível em: <http://www.ararajuba.org.br/sbo/ararajuba/artigos/Volume142/ara142art4.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2012.

FONSECA, J. S. **A Importância da abordagem da educação ambiental no ensino fundamental**. 2009. 39f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas.

FRANCISCO, M. R.; GALETTI, M. Consumo dos frutos de *Davilla rugosa* (Dilleniaceae) por aves numa área de cerrado em São Carlos, Estado de São Paulo. **Ararajuba**, v. 10, n. 2, p. 193-198, 2002a. Disponível em: <http://www.ararajuba.org.br/sbo/ararajuba/artigos/Volume102/ara102art8.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

FRANCISCO, M.R.; GALETTI, M. Aves como potenciais dispersoras de sementes de *Ocotea pulchella* Mart. (Lauracea) numa área de vegetação de cerrado do sudeste brasileiro. **Revista Brasileira de Botânica**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-17, mar. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbb/v25n1/a03v25n1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2012.

FRANCISCO, M. R.; GALETTI, M. Frugivoria e dispersão de sementes de *Rapanea lancifolia* (Myrsinaceae) por aves numa área de cerrado do estado de São paulo, sudeste do Brasil. **Ararajuba**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 13-19, jun. 2001. Disponível em: <http://www.ararajuba.org.br/sbo/ararajuba/artigos/Volume91/ara91art3.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2012.

GONTIJO, B. G. **Pesquisa-ação e formação docente:** a educação ambiental na escola. 2003.

33f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas.

IBGE, **Biomas continentais do Brasil**, Mapa de biomas do Brasil, Ministério do Meio Ambiente. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_murais/biomas.pdf>. Acesso em: 07 set. 2012.

IBAMA. Portaria n. 37-N, 3/4/1992. **Lista Oficial de Espécies da Flora Brasileira Ameaçadas de Extinção**. Brasília, DF, 1992.

IVANAUSKAS, N.M. **Estudo da vegetação na área de contato entre formações florestais em Gaúcha do Norte-MT**. 2002. 201f. Tese (Doutorado em Biologia Vegetal) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/_arquivos/estudo_da_vegetao_na_rea_de_contato_entre_formaes_florestais_em_gacha_do_norte_mt.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. A conservação do Cerrado brasileiro. **Revista Megadiversidade**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 147-155. jul. 2005. Disponível em: <http://www.conservacao.org/publicacoes/files/20_Klink_Machado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, A. B. M. et al. **Livro vermelho das espécies ameaçadas de extinção da fauna de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fundação Biodiversitas.1998.

MARTINS, E. R. et al. Teor de taninos e flavonóides em cascas e folhas de barbatimão [Stryphnodendron adstringens (Mart.) Covelle]. **MG. Biota**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 30-35. nov. 2009.

MATTOS, G. T.; ANDRADE, M. A.; FREITAS, M. V. **Nova lista de aves de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Fundação Acangaú, 1993.

MELLO, A. O. **Vazante, Meu Bem Querer**. ed. da Prefeitura Municipal de Vazante e Votorantim I Metais. Patos de Minas: SOGRAFE, 2003.

MENDONÇA, R. J. et al. **Flora vascular do Cerrado**. Planaltina: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa - Cerrados, 1998. p. 288-556.

MORAIS, R. K. M. **Educação ambiental com enfoque em C.T.S. (ciência, tecnologia e sociedade):** uma revisão bibliográfica. 2002. 46f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas.

NUNES, A. P.; TOMAS, W. M. **Aves migratórias e nômades ocorrentes no Pantanal**. Brasília, DF: Embrapa Recursos genéticos e biotecnologia. Ecologia I, 2008.

ODUM, E. P. **Fundamentos de Ecologia**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1972.

_____. **Ecologia**. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

PASCOTTO, M. C. Avifauna dispersora de sementes de *Alchornea glandulosa* (Euphorbiaceae) em uma área de mata ciliar no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Ornitologia**, São Paulo, v.14, n. 3, p. 291-296, set. 2006. Disponível em: <http://www.ararajuba.org.br/sbo/ararajuba/artigos/Volume143/ara143not5.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2012.

PEREIRA, I. M. et al. Regeneração natural em um remanescente de caatinga sob diferentes níveis de perturbação, no agreste Paraibano. **Revista Brasileira de Botânica**, Brasília, DF, v. 15, n. 3, p. 413-426, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abb/v15n3/7584.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROCHA, R. B. et al. Testes de procedência e progênies de Angico vermelho (Anadenanthera peregrina (L.) Speg) visando o estabelecimento de pomar de sementes. **MG. Biota**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 4-19. nov. 2009.

SALES, H. R. et al. Caracterização florística de um fragmento de cerrado na APA estadual do Rio Pandeiros – Bonito de Minas/MG. **MG. Biota**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 22-30. set. 2009.

SANO, S. M et al. **Cerrado:** Ecologia e flora. Brasília, DF, Embrapa Informações e Tecnologias, 2008.

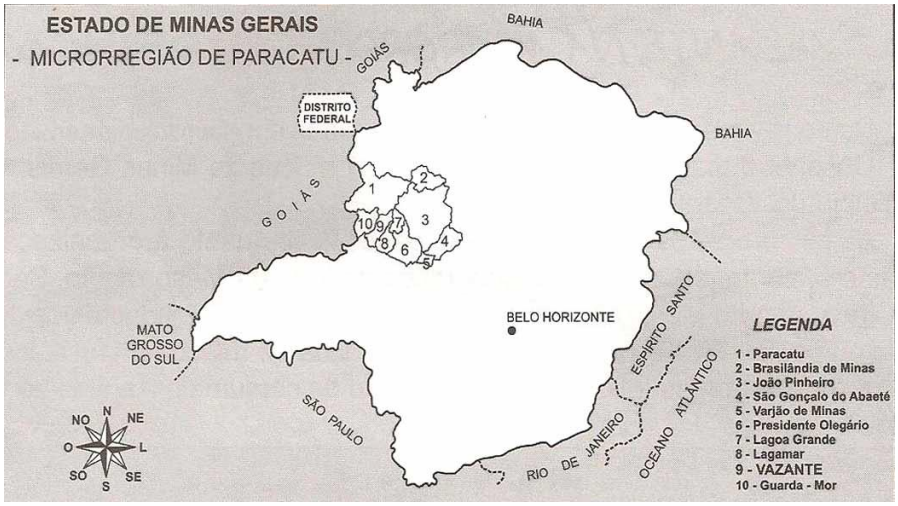
SANTOS, V. M. **A educação ambiental e o professor nas escolas privadas e públicas de Patos de Minas-MG.** 2003. 30f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas.

TUNER, I.M. **Species loss in fragments of tropical rain forest**; a review of the evidence. Journal of applied ecology, oxford, v.33, p.200-2009, 1996.

VIOLA, E. J. et al. **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

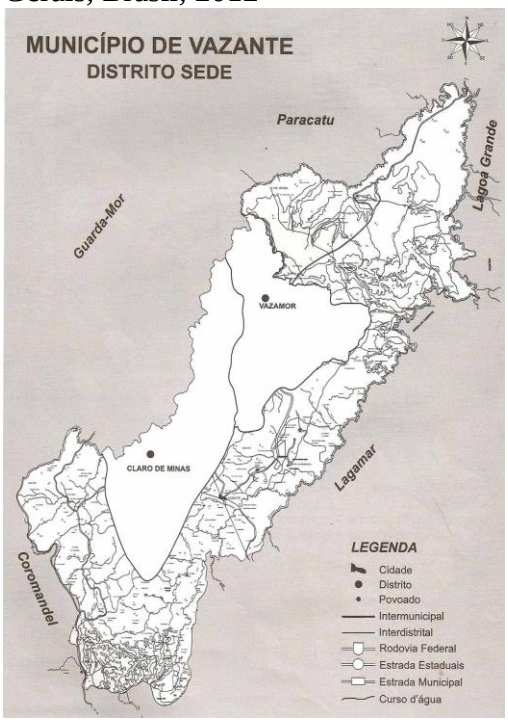
APÊNDICE A - Área de estudo

Microrregiões de Paracatu Minas Gerais, Brasil, 2012



Fonte: MELO, 2003, p. 38.

Distritos no município de Vazante, Minas Gerais, Brasil, 2012



Fonte: MELO, 2003, p. 40.

Distritos de Claro de Minas, Município de Vazante, Minas Gerais, Brasil, 2012

Fonte: MELO, 2003, p. 40.

Fragmento do cerrado analisado, Distrito de Claro de Minas, Vazante, Minas Gerais, Brasil, 2012

Fonte: Adaptado de Google™, 2011

APÊNDICE B - Espécies arbóreas encontradas no fragmento de cerrado analisado, Distrito de Claro de Minas, Vazante, Minas Gerais, Brasil, 2012

Sucupira-branca
(Bowdichia nítida)

Aroeira
(Myracrodruon urundeuva)

Grapeva
(Pouteria ramiflora)

Maminha-de-porca
(Zanthoxylum rhoifolium)

APÊNDICE C - Aves registradas no fragmento de cerrado analisado, Distrito de Claro de Minas, Vazante, Minas Gerais, Brasil, 2012

Quero-quero *(Vanellus chilensis)*

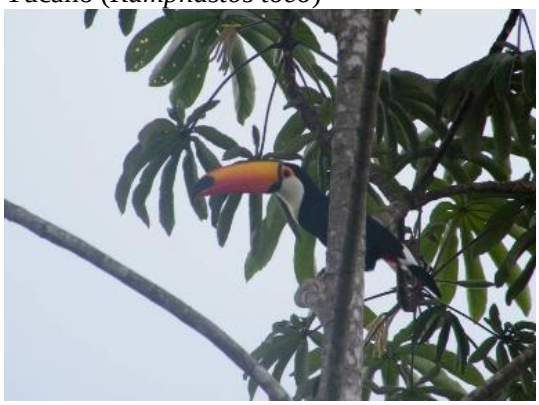
Fogo-pago *(Columbina squammata*)

Tizil (*Volatinia jacarina)*

Anú-branco (*Guira guira*)

Anú-preto (*Grotophaga ani*)

Tucano (*Ramphastos toco*)



Arara Canidé *(Ara ararauana)*

Canário da Terra *(Sicalis flaveola)*

Ninho de Pica-pau-do-campo *(Colaptes campestris)*

Maria-faceira *(Syrigma sibilatrix)*

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE: a atuação do professor enquanto agente formador

Marta Nunes*
Roseline Martins Sabião**
Saulo Gonçalves Pereira***

Resumo: A educação ambiental é entendida como toda ação educativa que gera uma consciência ecológica em cada ser humano, preocupada com as decisões coletivas sobre questões ambientais, necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Ela vem se destacando cada vez mais como função transformadora que tem como objetivo essencial promover um novo tipo de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania tem um papel cada vez mais desafiador. Uma das formas de levar educação ambiental à comunidade é pela ação direta do professor na sala de aula e em atividades extracurriculares. Com atividades como leitura, trabalhos escolares, pesquisas, debates e visitas de campo, os alunos poderão entender os problemas que afetam a comunidade onde vivem motivados a refletir e criticar as ações de desrespeito à natureza, ao patrimônio ambiental do planeta e à própria vida. Os professores são atores fundamentais no processo de conscientização da sociedade sobre os problemas ambientais e devem buscar desenvolver em seus alunos, hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país. As discussões sobre a educação ambiental surgiram de uma necessidade histórica, que desde os anos 1960 se discutem a relação do homem com a natureza e se tenta buscar alternativas sustentáveis, ela é um dos caminhos para tentar mudar a relação da humanidade com a natureza. O presente trabalho objetivou relatar a importância da Educação Ambiental como uma ferramenta fundamental para alcançar o desenvolvimento sustentável, através de uma pesquisa qualitativa baseada na fundamentação teórica pesquisada em autores pertinentes ao assunto abordado.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Desenvolvimento Sustentável. Conscientização.

Abstract: Environmental education is understood as any educational activity that generates an ecological conscience in every human being, concerned about the collective decisions on environmental issues, necessary for the development of a sustainable society. She has been increasing more and more as transforming function that has as its primary objective to

* Pós-graduanda em Curso de Especialização em Docência e Didática Ensino Superior da Faculdade Patos de Minas (FPM). Graduada em Matemática FPM, martanunes2055@hotmail.com

** Pós-graduanda em Curso de Especialização em Docência e Didática Ensino Superior da Faculdade Patos de Minas (FPM). Graduada em Letras pela Faculdade Instituto de Ensino Superior e Pesquisa roselinemartins@yahoo.com.br

*** Professor nos Cursos de Graduação e Pós-graduação da Faculdade Patos de Minas. Especialista em Docência e Didática do Ensino Superior e Gestão Ambiental, Mestre em Saúde Animal e Doutorando em Saúde Animal. saulobiologo@yahoo.com

promote a new type of development: sustainable development. The relationship between environment and citizenship education has an increasingly challenging role. One way to bring environmental education to the community is by direct action of the teacher in the classroom and in extracurricular activities. With activities such as reading, school work, research, discussions and field visits, students can understand the issues that affect the community where they live motivated to reflect and criticize the actions of disrespect for nature, the environmental heritage of the planet and life itself. Teachers are key players in the company's awareness process about environmental problems and should seek to develop in their students, habits and healthy attitudes of environmental conservation, turning them into citizens aware and committed to the future of the country. Discussions on environmental education came from the historical need that since the 60s discussing the relationship of man with nature and tries to find sustainable alternatives, it is a way to try to change humanity's relationship with nature. This study reports the importance of environmental education as a fundamental tool to achieve sustainable development through a qualitative research based on the theoretical basis of relevant authors researched the subject matter.

Keywords: Environmental Education. Sustainable Development. Awareness

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos. Educação Ambiental (EA) se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo participativo permanente que procura incutir uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais (JACOB, 2005).

O presente artigo insere no campo qualitativo uma reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

Neste sentido deve-se refletir a cerca da importância da educação ambiental dentro do ambiente escolar e a sua contribuição para a formação do cidadão crítico e ativo na sociedade. Para responder aos objetivos estabelecidos por estas diferentes esferas sociais, pensou-se na

educação ambiental como um dos meios para provocar a discussão e realização de mudanças nas atitudes do homem. Dessa forma acredita-se que a escola é um dos meios indispensáveis para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentava de interação entre a sociedade e a natureza, bem como para buscar soluções para os problemas ambientais.

O presente estudo tem como objetivo compreender que a educação ambiental é um processo educacional criado ao longo dos anos através de estudos de especialistas, com visão das necessidades do homem e da natureza entrelaçadas em um objetivo comum que é a manutenção da qualidade de vida de todos os seres do planeta.

Este é um estudo de natureza qualitativa, que se baseia em uma abordagem interpretativa, caracterizada pela compreensão da ação humana como inerentemente significativa, sendo a ação uma compreensão para o pesquisador, ou seja, considerando que uma ação inclui certo conteúdo intencional diante do qual é necessário entender seus possíveis significados (SCWANDT, 2006). O trabalho foi fundamentado em revisão bibliográfica a partir de estudos em artigos científicos, monografias, teses, livros, revistas, que apresentem conhecimentos sobre Educação Ambiental. O material foi levantado em fontes tais como: livros, artigos científicos, monografias e revistas, bancos de dados em sites da internet como o Scielo e Google e informações nos Parâmetros Curriculares e Legislação correlata. Os materiais utilizados foram preferencialmente aqueles publicados no período de 2000 a 2015.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: IMPORTÂNCIA, CONSCIENTIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO

A educação ambiental é um assunto de suma importância, é um tema atual e de grande relevância, pois, em pleno século XXI, têm-se uma preocupação com as vidas futuras, ou seja, um objetivo comum que é a manutenção de qualidade vida de todos os seres do planeta. Dessa forma, em todas as regiões do país existem problemas ambientais e como isso, necessita de uma implantação de programas educacionais e ambientais nas universidades (JACOBI, 2003).

Entende-se que os professores universitários não saibam tudo, mas disponibiliza a pesquisar, estudar e aprender junto com os universitários. Com isso, buscar formas de tentativas de solução juntamente com os alunos, em relação à educação ambiental e desenvolvimento sustentável. Em vista da existência de problemas ambientais em quase todas as regiões do país, torna-se importantíssimo o desenvolvimento e implantação de programas educacionais ambientais, os quais são de suma importância na tentativa de se reverter ou

minimizar os danos ambientais (JACOBI, 2003).

Nos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2001), compreende-se que para trabalhar a educação ambiental nas escolas é necessário que os professores se disponibilizem em aprender o assunto, podendo, assim, transmitir para os alunos a noção do tema a ser trabalhado. Justificando o tema proposto pensar na educação ambiental é acima de tudo, pensar que essa vem como instrumento de reflexão na busca de estar alertando as pessoas para pensar que certas atitudes que tomamos podem estar levando a poluição do nosso planeta.

Diante do exposto, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. (JACOBI, 2003).

A própria Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, diz que a Educação Ambiental "deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal" (art. 2º). Cabe às instituições educativas, portanto, "promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem" (Lei 9.795/99, art. 3º).

Muito se discute em torno de uma melhor definição e a introdução da dimensão ambiental na educação escolar, com isso, objetivos, princípios, estratégias e recomendações acerca do desenvolvimento da Educação Ambiental, refletem a todos os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos, que conduzem à destruição do meio ambiente em que vivemos e fazemos parte (AZEVEDO, 1996).

Portanto, a educação, sendo trabalhada a partir da realidade concreta dos alunos envolvidos, viabiliza e resgata a dimensão contextualizada dos conteúdos, pois os alunos são desafiados a superarem situações cotidianas problematizadas ao se perceberem como ser do mundo e como mundo, uma vez que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, como mundo e com os outros" (FREIRE,1975).

A abordagem da Educação Ambiental vem adquirindo, por meio de investigações, o contorno de uma nova e crescente presença entre as áreas e as linhas de pesquisa dentro do campo da Educação. Em tempos onde a informação assume um papel cada vez mais relevante

no ciberespaço: multimídia e internet, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. (RUSCHEINSKY, 2002).

Nesse sentido, cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a cor- responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável. Entende-se, portanto, que a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental (JACOBI, 2003).

2.1 Educação Ambiental dentro da Universidade

A gravidade dos problemas ambientais pressupõe que as medidas para diminuir os impactos negativos no ambiente natural e na sociedade devam ser tão rápidas quanto foi o avanço de nossa ação predatória. Isso implica em uma grande perda ambiental, devido ao potencial altamente poluidor e do mau gerenciamento dos resíduos gerados, comprometendo a qualidade do ar, solo e, principalmente, das águas superficiais e subterrâneas (HENDGES, 2010).

O trabalho educacional é, sem dúvida, um dos mais urgentes e necessários meios que pode reverter tal situação, pois atualmente, muitos dos desequilíbrios ambientais possuem relação com condutas humanas inadequadas, promovidas por apelos consumistas que geram desperdícios e pelo uso inadequado dos bens naturais. Assim sendo, provavelmente por meio das instituições de ensino, que poderemos mudar hábitos e atitudes do ser humano, formando sujeitos com plena consciência ecológica (AZEVEDO, 1996).

O crescimento acelerado e desordenado das cidades brasileiras gerou uma crescente degradação das condições de vida, o que impõe uma reflexão necessária e o enfrentamento de desafios para mudar as formas de pensar e agir em torno dos problemas emergentes (SAUVÉ, 2005).

A universidade é um espaço privilegiado à formação de cidadãos e ao desenvolvimento de valores que influenciem na aquisição de atitudes adequadas quanto ao consumo e descarte de resíduos, porém, os educadores ainda não conseguem intervir de modo acentuado na educação ambiental, uma vez que não levam em conta as múltiplas facetas da nossa relação com o ambiente (SAUVÉ, 2005).

Narcizo (2009), diz que a educação ambiental deve ser começada já nos primeiros

anos do ingresso na universidade, e continuar o que foi aprendido na escola, no convívio escolar, com os professores, os diretores e os funcionários da escola. A universidade deve ensinar aos alunos a respeitar a natureza, reconhecendo-a como o lugar onde todos vivem e que não são os únicos habitantes deste planeta e que ninguém tem o direito de destruí-lo, para isso é preciso interdisciplinarizar os conteúdos e usar o dia a dia dos alunos, para criar um ambiente favorável a essa conscientização. Ele também relata que os MEC afirma que a interdisciplinaridade vinculada ao Meio Ambiente é uma das melhores formas para se trabalhar a Educação Ambiental, sendo essa ser trabalhada e desenvolvida nas escolas para promover a criatividade e o raciocínio através de atividades dinâmicas e participativas, nos projetos de Educação Ambiental e em vários conteúdos onde se possam integrar as informações.

Nos programas de educação ambiental, as atividades pedagógicas propostas beneficiam a realidade social e a ecologia, pois têm um potencial eficaz didático de transformação que envolve um todo no processo de participação para a melhoria da qualidade de vida e para a proteção das áreas naturais. Essas ações dirigidas podem ajudar na construção do conhecimento e sensibilizar para a importância da preservação e conservação do Meio Ambiente. As áreas naturais devem ser usadas como laboratórios vivos, permitindo um aprendizado através de experimentação direta com o meio ambiente. Se víssemos as áreas naturais como um lugar de orgulho, seria fácil trabalhar o individual, o coletivo e o efetivo no qual propiciaria a conservação da natureza (AGUIAR; CAMARGO, 2004).

Contudo, a escola e a universidade exercem papel fundamental no processo, na forma de ampliar, organizar os saberes do aluno, sua visão do mundo e dinâmica dos sistemas que compõem o contexto. Sendo necessário internalizar nos espaços institucionais estruturantes do campo educativo a formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica dos problemas socioambientais (CARVALHO, 2004).

A ação docente deve estar voltada para ações contextualizadas, baseada na relação teoria/prática. Entendendo que um educador ambiental deve ter domínio dos saberes pedagógicos e estar pronto a entender e discutir a dinâmica do ambiente, subsidiada pela própria formação ambiental, assim sendo, o professor deve estar aberto ao diálogo, com os vários saberes e mesmo com os próprios alunos.

A inserção das questões ambientais na universidade surge como um centro de gravidade importante dentro da temática ambiental e, particularmente, no âmbito da Educação

Ambiental (EA). Da consciência ambiental dos futuros profissionais, formados nas universidades, dependerá em parte a capacidade humana para inverter o índice ainda crescente de degradação do meio ambiente, prevenir catástrofes maiores e resgatar, a prazo, a sustentabilidade planetária.

Além de suas funções tradicionais de ensino e pesquisa, as universidades brasileiras socialmente responsáveis possuem, tradicionalmente, uma atividade forte em extensão universitária. Face à degradação do meio ambiente e a inúmeros problemas não resolvidos no campo social, a universidade passa a alargar sua responsabilidade social a uma responsabilidade ambiental, o que, no contexto brasileiro em particular, implica um esforço de transformação das mentalidades e de melhoria das condições materiais e culturais.

Para que se possa compreender melhor todos os pontos a serem trabalhados na educação ambiental e todo o universo que permeia este conceito no ambiente escolar, em destaque a universidade, como conceito didático textos relacionados a EA , para isso vale destacar sete facetas apontadas por (SAUVÉ, 2005).

Meio ambiente: natureza (para contemplar, respeitar e preservar) – Os atuais problemas socioambientais tiveram origem na dificuldade que o homem tem de perceber que pertence à natureza, que é parte dela e que dela precisa. Portanto, existe uma lacuna entre o ser humano e a natureza que precisa ser trabalhada.

Meio ambiente: recurso (para gerir e repartir) – É a faceta que mais tem sido trabalhada. Implica educação para o consumo consciente, a conservação e a solidariedade na divisão igualitária dentro de cada sociedade, tanto as atuais quanto as futuras.

Meio ambiente problema (para resolver e prevenir) - Esta é a faceta da qual mais carecemos hoje, pois visa estimular o exercício da resolução de problemas reais e a concretização de projetos que visam a preveni-los.

Meio ambiente sistema (para entender e poder decidir melhor) – A educação ecológica, nesta faceta, intervém de maneira fundamental, conduzindo a um aprendizado de conhecimento e respeito de toda a diversidade, a riqueza e a complexidade do meio ambiente.

Meio ambiente: lugar em que se vive (para conhecer, explorar e aprimorar) – Conhecer, explorar e redescobrir o lugar em que se vive, ou seja, tentar mudar atitudes cotidianas para uma vida mais sustentável e consciente.

Meio ambiente biosfera: (para viver em longo prazo)– Pensar em outras nações, refletir a respeito do desenvolvimento das sociedades humanas.

Meio ambiente: projeto comunitário: (em que e como se empenhar ativamente) – Esta é a faceta com que as pessoas mais têm contato, porém sentem dificuldades em se enxergar como parte do projeto, como parte da comunidade. A cooperação e a parceria precisam ocorrer para que sejam realizadas as mudanças coletivamente desejadas.

Note-se que estas facetas estão interligadas, e que uma educação ambiental que contemple apenas uma ou outra se torna incompleta e mantém esta visão de que o "estar no mundo" é tão deturpado que causa danos irreparáveis ao ambiente (SAUVÉ, 2005).

Ações e práticas educativas voltadas para a conscientização coletiva sobre as questões ambientais e à sua participação na defesa do ambiente são conhecidas como educação ambiental em nível não formal. Os poderes públicos devem incentivar a difusão de campanhas educativas e informações relacionadas ao ambiente, à participação das empresas públicas e privadas, meio de comunicação, empresas, ONGs, escolas e sociedade na formulação, execução e desenvolvimento de programas e atividades vinculadas com a educação ambiental não formal (HENDGES, 2010).

Também são consideradas ações não formais de educação ambiental a divulgação de conteúdos que estimulem a sensibilização e capacitação da sociedade para a importância das Unidades de Conservação. Neste mesmo sentido estão relacionadas como atividades não formais de educação ambiental no ensino brasileiro a sensibilização dos agricultores para as questões ambientais e as atividades de ecoturismo (HENDGES,2010).

A resolução do parecer 14/2012 Evidencia o importante papel dos movimentos sociais em provocar a aproximação da comunidade com as questões socioambientais. Estabelece para a implantação das Diretrizes um quadro com o contexto atual da Educação Ambiental, seguido de abordagem da Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior e na organização curricular, enfatizando-se o papel dos sistemas de ensino e o regime de colaboração na implantação dessas Diretrizes. O documento apresenta, ainda, recomendações e prioridades para as IES, concernentes ao desenvolvimento da Educação Ambiental (BRASIL, 2012). As prioridades levantadas foram agrupadas em três categorias principais, apresentadas em síntese:

> [...]- institucionalização da EA na educação superior: compreende medidas e instrumentos de ambientalização das IES, em todas as suas esferas de atividade (ensino, pesquisa, extensão; e gestão), que deveriam ser previstos pela política pública (entre os quais a implantação de programas de EA e de "núcleos para a aplicação da EA");
> - efeitos sobre a dinâmica institucional: contempla as modalidades de

> inserção da EA nas IES (transversalidade, interdisciplinaridade, complexidade, multiculturalismo, colaboração intra e interinstitucional etc.) que a política pública deveria promover;
> - produção de conhecimentos em EA e formação de pessoal especializado: diz respeito à instituição de espaços de capacitação de gestores universitários e de formação de educadores ambientais e especialistas em EA que atendam tanto à demanda interna das IES como à externa [...] (BRASIL, 2012, p. 12).

A inserção da Educação Ambiental no currículo formal do ensino superior nas graduações que atuam na área ambiental, em especial nas licenciaturas tem contribuído para a sustentação da vertente ecológica em relação ao meio ambiente e a conservação dos recursos naturais.

Para Mininni (1997), a vertente Ecológico-Preservacionista considera que o centro de desarmonia homem-natureza reside na maneira do homem relacionar-se individualmente com o meio ambiente e atribui à Educação Ambiental, a responsabilidade para mudar essa relação, centrando-se nas mudanças de comportamento individual dos homens por meio da incorporação de novos valores.

A crise ambiental que vivenciamos atualmente exige a participação de cada indivíduo. O compromisso de cada um de nós, bilhões de habitantes deste planeta essencial e insubstituível para a implantação das mudanças radicais que o momento exige. Da educação ambiental no ensino formal (OLIVEIRA, 2002).

Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privada, englobando: I - educação básica; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos. Ela deverá ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, e deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (OLIVEIRA, 2002).

Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. A educação ambiental é totalmente amparada por lei nos mais diversos fatores (Lei n.º 9.795 de abril de 1999).

Contudo é preciso proteger o ambiente. A Educação Ambiental na escola como disciplina, além de ser um processo educacional das questões ambientais, alcança também os problemas socioeconômicos, políticos, culturais e históricos pela interação de uma forma ou de outra destes campos com o meio ambiente. Sua aplicação tem a extensão de auxiliar na

formação da cidadania, de maneira que extrapola o aprendizado tradicional, fomentando o crescimento do cidadão e consequentemente da Nação, daí a sua importância (OLIVEIRA, 2002).

Dessa forma, pela sua plenitude e abrangência, a Educação Ambiental como disciplina incrementa a participação comunitária, conscientizando todos os participantes, professores, alunos e a comunidade estudada, ante a interação necessária para o seu desenvolvimento.

A natureza já não tem mais pontos de referência na sociedade atual. As pessoas são arrastadas pelas novas tecnologias e cenários urbanos, e existe pouco.
Da relação natural que havia com a cultura da terra. Para que a situação não piore, é preciso agir, proteger o ambiente. Com isso, a aprendizagem será mais eficaz se a atividade envolver as situações da vida real, do meio em que vivem os alunos, sempre com o objetivo de demonstrar que, se bem aproveitados e preservados, os recursos do meio ambiente só trazem benefícios para todos.

Programar mudanças e formar gerações passou a ser o grande desafio da educação, entendida aqui, como um “processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e de outras formas de conduta que visa à formação integral de uma pessoa para o atendimento às necessidades e as aspirações de natureza pessoal e social", conforme expresso nos PCNs (BRASIL/MEC, 1981).

As propostas de Educação Ambiental têm a clara intenção de que todos os envolvidos reconheçam o ambiente como algo próximo a sua realidade, reconhecendo sua importância, identificando-se como um dos seus componentes. Admitindo que cada um dos atores sociais tenha um papel importante a cumprir na preservação e transformação do ambiente em que vivem. Compreendendo o futuro, como construção coletiva, dependente das decisões políticas e econômicas (MEDINA, 2002).

Entretanto a cidadania política, a relação sociedade-natureza, a identidade cultural e objetivos pedagógicos (GADOTTI, 2004), que a Educação Ambiental adquiriu relevância no contexto do desenvolvimento sustentável, assim, chama atenção para a promoção da consciência ambiental, com o reconhecimento da poluição, degradação dos ecossistemas, empobrecimento das pessoas e da falta de uma boa qualidade de vida da sociedade (SANTOS,1996).

“Levar em conta o papel que a Educação pode e deve desempenhar para a compreensão que os problemas ambientais impõem à sociedade contemporânea” é algo

urgente, por considerá-la um processo permanente uma vez que, pessoas e a comunidade são sensibilizadas do seu ambiente adquirindo assim, um novo conhecimento, valores, experiências, habilidades para tornarem-se aptos a agir e resolver problemas ambientais (DIAS, 1993).

Trazendo essa conceituação para o campo educacional, deve-se considerar que a sua função não é o de transmitir um conceito, mas criar condições para desenvolver a capacidade crítica de avaliar as diferentes ideias e pensamentos. Dessa forma, a Educação Ambiental passa a ser um instrumento que proporciona as pessoas a desenvolverem uma visão crítica sobre o uso dos recursos naturais disponíveis e, principalmente, envolver todos os atores e atrizes sociais para a construção de um novo paradigma, onde a reconstrução do mundo ocorra por meio de uma transformação coletiva, onde cada um participa de forma eficaz.

Portanto a partir de tal perspectiva, a Educação Ambiental é então chamada a assumir um modelo de intervenção educativa onde as questões ambientais são vistas como um processo complexo, dinâmico que envolve ações de caráter ambiental e social, de implicações múltiplas que se contrapõem a causalidade linear, de natureza estritamente cultural ou ecológica (HIGUCHI, 2003).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental é um processo longo e cuidadoso, pois é necessária a conscientização e principalmente uma mudança de comportamento, e essa mudança precisa acontecer através da nossa própria consciência, com cada um fazendo a sua parte de cuidar e respeitar o ambiente que vivemos e dependemos para sobreviver.

Fica evidente, portanto, a importância de educar os cidadãos para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro, modificando-se tanto interiormente, como pessoa, quanto nas suas relações com o ambiente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. S.; CAMARGO, A. J. A. **Cerrado**: ecologia e caracterização. Brasília, DF,

Embrapa Informação Tecnológica, 2004.

ARAUJO, L. E. B; SILVA, A. C. Um olhar eco pedagógico no direito. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. X, n. 40, abr. 2007. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigo_leitura&artigo_id=1743>. Acesso em: 07 ago. 2014.

AZEVEDO, CLEIDE JUSSAR CARDOSO DE. **Concepção e prática da população em relação ao lixo domiciliar na área central da cidade de Uruguaiana- RS**. Uruguaiana, PUCRS- Campus II. Monografia de pós-graduação. Educação ambiental. 1996, 68p.

BELINKY, A. et al. **Rio+20**: as informações essenciais. Disponível em: <http://www.cetesb.sp.gov.br/userfiles/file/mudancasclimaticas/proclima/file/rio_20/docs/Rio+20-As%20informa%C3%A7%C3%B5es%20essenciais.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BIGOTTO, A. C. **Educação ambiental e o desenvolvimento de atividades de ensino na escola pública**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-15204.php>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação brasileira sobre o Meio Ambiente**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010. p. 206. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1362/legislacao_meio_ambiente_2ed.pdf?sequence=8>. Acesso em: 29 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Rio de Janeiro: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio ambiente saúde**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**..** Resolução nº 14, de 15 de junho de 2012. Brasília, DF: MMA, 2012.

BRASÍLIA. **Novo código florestal**: Lei n° 12.651, de 25 de maio de 2012. 2012. Disponível em: <http://www.brasilcooperativo.coop.br/gerenciador/ba/arquivos/280512_lei_12651_12_novo_codigo_florestal.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

CASCINO, F. **Educação ambiental**: princípios, história formação de professores. São Paulo: SENAC, 2000.

CAVALCANTE, A. P. B. **Desenvolvimento sustentável e planejamento**: bases teóricas e conceituais. Fortaleza: UFC – Imprensa Universitária, 1997.

COSTA, S. B.; GONÇALVES, A. B. Educação Ambiental e Cidadania: os desafios da escola de hoje. In: Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Maio 2004. Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR460e79568d9b7_1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CZAPSKI, S. **As diferentes matrizes da educação ambiental no Brasil**: 1997-2007. Brasília, DF: MMA, 2008. (Série desafios da educação ambiental).

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e praticas. São Paulo: Gaia, 1991.

DINIZ, E. M. Os resultados da Rio + 10. **Revista do Departamento de Geografia**. Ribeirão Preto, SP, v. 15, p. 31-35, maio 2002. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/RDG/RDG_15/31-35.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

EFFTING, T. R. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas**: Realidade e Desafios. 2007. 90 f. Monografia (Pós Graduação em "Latu Sensu" Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/taniaregina.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FARIAS, C. R. O.; CARVALHO, W. P. **O direito ambiental na sala de aula**: significados de uma prática educativa no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n2/v13n2a02.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

FERNANDES, J. S. **COP-15 e a tentativa de conter os impactos climáticos**. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/conjuntura/CNO_ARQ_NOTIC20100310102337.pdf?PHPSESSID=47ba5c0cba163f1afc4fbc00b07b1822>. Acesso em: 07 ago. 2014.

FERREIRA, A. R.; ROSSO, A. J. Educação ambiental na escola: a visão dos professores e professoras de Ciências e Biologia acerca da formação necessária. In: Seminário Internacional "Experiências de agendas 21: os desafios do nosso tempo." Nov. 2009, Ponta Grossa. Disponível em: <http://www.eventos.uepg.br/seminariointernacional/agenda21parana/trabalho_cientifico/TrabalhoCientifico016.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

FERREIRA, L. J. C. **Educação ambiental**: abordagens no ensino fundamental. 2011. 45 f. Monografia. (Graduação em Ciências Biológicas). Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas.

FONSECA, J. S. **A importância da abordagem da educação ambiental no ensino fundamental**. 2009. 39 f. Monografia (Graduação em ciências biológicas) - Faculdade Patos de Minas, Patos de Minas, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo, 2004.

GOLDEMBERG, J. Rio – 92: Dez anos depois. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:taRnxMce7sUJ:www.dc.mre.gov. Acesso em: 08 ago. 2014.

GUIMARÃES, M. A. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

HIGUCHI, M. I.G. e Azevedo, G.C. (2004). **Educação como processo de construção da cidadania ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental. Brasília, DF.: Rede Brasileira de Educação Ambiental. 140p. V. il.; 63- 70.

JACOBI, Pedro. **Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios** - In: Revista Educação e Pesquisa – vol. 31/2, maio-agosto 2005, FEUSP.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005

NARCIZO, R. R. S. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **Remea.** Rio Grande, v. 22, p. 86-94, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art6v22.pdf>. Aceso em: 09 ago. 2014.

MININNI, M. N. "Amazônia: Uma proposta interdisciplinar de educação ambiental". In: SGUAREZZI, N de O. **Análise de um programa de formação de recursos humanos em educação ambiental.** Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), 1997.

NOGUEIRA. J. O. C. **Educação ambiental**. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:<http://jararaca.ufsm.br/websites/unidadedeapoio/b6077b39de5aa181375df9342e6d.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

OLIVEIRA, H.T. (Bio) **Diversidade, sustentabilidade e solidariedade: conceitos centrais para a formação de educadores ambientais.** In: SEMINÁRIO PLURICULTURALISMO Y GLOBALIZACIÓN: PRODUCIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA LA CONSTRUCI[ON DE LA CIUDADANÍA LATINOAMÉRICA, IX SEMINÁRIO APEC, 2004. *Anais*... Barcelona: APEC, 2004. p. 57-62

PAUMIERI, M. L. B.; CAVALARI, R. M. F. Limites e possibilidades dos projetos de educação ambiental em escolas brasileiras: analise de dissertações e teses. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 6, n. 10, p. 72-102. 1997. Disponível em: http://www.rebea.org.br/arquivorebea/acoes/tecendo/ponto_004.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

PEDRINI, A. G. (org.). **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

PELICIONI, M. C. F. Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade saúde e sociedade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 19-31, nov. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v7n2/03.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PELICIONI, M. C. F.; CASTRO, M. L.; PHILIPPI JUNIOR, A. A Universidade Formando Especialistas em educação Ambiental. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; PELICIONI, M. C. F. (Ed.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade.** 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2014. Cap. 30. p. 787-800.

RUSCHEINSKY, ALOÍSIO. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto alegre: Artmed, 2005. 232 p. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNSA/Arquivos_PDF/CadernoMetodologico.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2014.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SAUVÉ, LUCIE. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental.** In:
SATO, Michele e CARVALHO, I.C.M (org) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA. A. V. **A relação entre a educação ambiental formal e não formal**: um estudo de caso do parque natural municipal da Taquara e as escolas do Entorno. 2007. 74 f. Monografia (graduação licenciatura em Geografia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, RJ. 2007. Disponível: em: <http://www.bvambientebf.uerj.br/monografias/Monografia%20%20Viviane%20Aparecida.pdf >. Acesso em: 03 ago. 2014.

SCHWANDT, Thomas. **Três posturas epistemológicas: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa:teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre:ARTMED, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. S. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Disponível em: <http://www.google.com.br/books?hl=pt- Acesso em: 09 ago. 2014.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Edilaine Pereira Passos*
Eliana da C. M. Vinha**

Resumo: Esse trabalho traz a trajetória da história da Educação Física Escolar no Brasil, por meio de uma pesquisa bibliográfica que relata fatos e tendências que influenciaram cada fase da Educação Física Escolar. A implantação que se deu através da necessidade de manter um corpo resistente e saudável para se adaptar as realidades de cada tempo, fizeram com que os especialistas introduzissem a ginástica na escola, tendo como argumento a educação do corpo. Com o crescimento gradual, a ginástica foi ganhando espaço e se tornou Educação física sendo reconhecida e valorizada como as demais disciplinas do currículo escolar.

Palavras Chaves: Educação Física. História. Influências. Tendências.

Abstract: This work traces the history of Physical Education in Brazil, through a bibliographical research that reports facts and trends that influenced each phase of Physical School Education. The implantation that took place through the need to maintain a resilient and healthy body to adapt the realities of each time, made that the experts introduced the gymnastics in the school, having as argument the education of the body. With the gradual growth, gymnastics was gaining space and became physical education being recognized and valued as the other disciplines of the school curriculum.

Keywords: Physical Education. History. Influences. Tendencies

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de refletir sobre alguns fatos que marcaram a evolução da Educação Física Escolar no Brasil, os passos as influências, as tendências, em que a ela passou, e por fim entender a relação do passado com o presente, a contribuição desses fatos históricos nessa disciplina.

A Educação Física escolar passou por grandes transformações, ao longo de sua trajetória, nos dias atuas a educação física escolar é vista como uma disciplina de muita

* Profissional de Educação Física Graduado pela Faculdade Cidade de João Pinheiro. E-mail: edilaine.passos@hotmail.com

** Fisioterapeuta, Bióloga, Bacharelando em Educação Física. E-mail: elianafisio@gmail.com

relevância aos estudantes, uma vez que ela trabalhar o desenvolvimento das aptidões físicas e capacitando o seu convívio social.

Ao analisar diversas leituras sobre a trajetória da Educação Física Escolar no Brasil, percebe-se que as tendências e as perspectivas ligadas à ela, expressam as necessidades relacionadas ao corpo em alguns momentos históricos, e o mais importante era o objetivo comum em todas essas fases, que era a dominação corporal e a manipulação ideológica, antes conhecido como ginástica e passou a ser conhecida como Educação Física.

É notório que não tem como apreender algo sem conhecer sua origem, de onde veio, qual a sua importância e a sua contribuição para o crescimento social e histórico, entender como se deu a implantação da Educação Física no contexto Educacional brasileiro, analisar às principais transformações pelas quais passou ao longo da sua trajetória, tudo isso é relevante quando se tem um assunto alvo, pois é norteador, dando ao aluno um ponto inicial.

Para que se possa ter argumentos ao ensinar e ser multiplicador de conhecimentos, além de enfrentar a avaliação de críticos sobre a atuação dos Profissionais de Educação Física, trajada por muitos como apenas um momento de diversão, sem contribuição na formação de alunos, é importante conhecer a origem da Educação Física Escolar, os pontos positivos e seu papel no crescimento educacional dentro das instituições, para assim poder dar continuidade, transmitindo valores em cima de pensamentos e reflexões científicos, proposta de profissionais renomados e informações consistente, que trazem e direcionam os profissionais dessa área, que reforçam a importância da contribuição desse conteúdo dentro de uma escola.

Ao longo dessa trajetória várias abordagens foram se construindo e que foram fundamentais para formar profissionais críticos e reflexivos, de modo que esse profissional possa entender e transmitir uma Educação Física de qualidade aos alunos, esse estudo busca nessa trajetória as contribuições relacionadas ao seu desenvolvimento.

A Educação Física é uma disciplina da Educação Nacional onde o professor ensina a prática esportiva e atividades que trabalham o físico e o cognitivo dos alunos, porém também tem a necessidade de trabalhar teorias, onde são apresentados os fundamentos e as origens de cada atividade realizada.

A pesquisa realizada buscou responder os seguintes questionamentos: Qual a importância da história da Educação Física dentro do contexto escolar? Como se deu a implantação da educação física no contexto educacional brasileiro? Quais foram às principais transformações pelas quais passou ao longo da sua trajetória? Quais são as influencias

recebidas ao longo desse percurso que influenciou/interferiu na forma de entender e ensinar a educação física no Brasil.

Através da releitura pode-se conhecer a trajetória histórica da Educação Física Escolar no Brasil.

Esta pesquisa tem por objetivos analisar a importância da história da Educação Física no Brasil; compreender a importância da história da Educação Física dentro do contexto escolar, verificar como se deu a implantação da Educação Física no contexto Educacional Brasileiro, entender as influências teóricas e práticas no exercício da Educação Física, analisar de que forma o universo da pesquisa no âmbito acadêmico e o aumento da oferta de cursos de formação de professores e profissionais da Educação física contribuíram para haver mudanças na forma como a mesma é ensinada nas escolas, refletir como o PCN e a LDB referem-se à Educação Física e estabelece diretrizes para a mesma, reconfigurando a ao longo das últimas décadas.

A Educação Física Escolar no Brasil é resultante de um processo histórico que foi se modificando ao longo do tempo e recebendo influencias tanto dos militares quanto da visão de profissionais da saúde que pensavam na contribuição da mesma para o cuidado do corpo e da mente.

Inserida na Educação Básica ela foi sendo trabalhada de forma a atender os interesses do campo educacional e aos poucos foi sendo também influenciada pela visão dos teóricos que pensaram sobre esta área do conhecimento e partilharam debates e reflexões que permitiram/permitem a reinvenção da Educação Física no contexto Escolar e sua contribuição para a formação dos educandos nas diversas etapas do processo educacional brasileiro.

As necessidades de cada período fizeram com que as mudanças acontecessem por isso a história da Educação Física Escolar tem grande contribuição na formação do cidadão, uma vez que pesquisadores confirmaram que a saúde e a qualidade de vida de um homem podem ser preservadas e aprimoradas pela prática regular da atividade física.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou o aluno a fazer uma releitura das obras existentes para desenvolver e consolidar sua pesquisa significa qual recurso o aluno usou com o apoio das obras existentes no acervo da instituição, analisando as influências recebidas desde sua iniciação na escola, datada no século XIX até os dias atuais, utilizando livros, artigos e revistas que abordam esta temática.

Conhecendo a história da Educação Física Escolar é possível analisar a evolução dessa

disciplina, isso nos permitirá ter argumentos para explicar a prática que qualquer modalidade esportiva exige.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

2.1 A implantação da Educação Física no contexto Educacional Brasileiro

A pesquisa presente traz as diferenças formas existente em torno de uma educação corporal em épocas diferentes. Este estudo buscou a aquisição de fatos que marcou e influenciou o desenvolvimento da Educação Física Escolar no Brasil, uma história enriquecedora que passaram por grandes mudanças no decorrer dos anos. As modificações que a Educação Física passou, foi devido às necessidades de cada tempo, pesquisadores exploravam a Educação Física de acordo com suas necessidades, dessa forma a disciplina Educação Física Escolar teve várias influências.

Segundo Castellani Filho (1988) a Educação Física foi associada à educação do físico a saúde corporal, que mantinham os seres humanos fortes e que ajudavam na manutenção da higiene pessoal. A atividade física sempre esteve presente na vida dos seres humanos, na época do paleolítico (homens da caverna) ao analisar este estilo de vida percebe-se que eles se exercitavam, pois percorria grandes distâncias em busca de alimentos, buscando a sobrevivência.

Na perspectiva desse autor, no século XIX, os europeus sentiram necessidade de introduzir a Educação Física no ensino formal, para que pudesse dar continuidade na educação corporal de cada indivíduo, e tento como finalidade principal a aquisição de um corpo resistente e de prepará-los para as possíveis guerras da época.

Fatos históricos marcaram essa trajetória como a formação da teoria didática para investigar as ligações entre ensino-aprendizagem e suas leis ocorreu no século XVII, quando João Amós Comênio (1592 – 1670), um pastor protestante, escreve a primeira obra clássica sobre didática, a didática magna. Ele foi o primeiro educador a formular a ideia da difusão dos conhecimentos a todos e criar princípios e regras de ensino (LIBÂNEO, 1994).

Dentro dessa história existiu uma peça essencial chamado de Luís Pedreira do Couto Ferraz, que foi um advogado e político brasileiro, 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte, não existia Educação Física nas Escolas, tornando assim um momento importante e histórico, período esse que os pais não agradaram dessa introdução, pois acreditavam que somente as aulas

teórica que trabalhavam a mente teriam relevância, do que as aulas práticas, que exigiam somente força física eram bem aceita para os meninos, devido a preparação para defender a pátria, já em relação as meninas, muitos pais proibiram, pois o machismo nessa época predominava (BRASIL, 2001).

Em 1851 o Governo Imperial, através da lei nº 630 de 17/09 inclui a ginástica no ensino das escolas primárias, somente do século XIX que a educação física ganhou destaque no Brasil, no período do império, a então reforma pedagógica de Couto Ferraz que se fez obrigatória a disciplina da educação física nas escolas, onde não existia, um grande ganho para a Educação, pois naquela época não era bem vista pela sociedade que tinham a atividade física como um trabalho braçal, na qual eles não podiam se submeter, e mais sem ganhos intelectuais, essas aulas aconteciam a separação por sexo, uma vez que os homens eram preparados para as combates, pois adquiria aptidões físicas nessas aulas (BRASIL,2000, p. 20).

Um autor que contribuiu também foi Fernando Azevedo (1951) reforçando a dicotomia (termo da divisão de um elemento) que escreveu a "necessidade de desenvolver harmonicamente, todas as energias e faculdades que completam o indivíduo [...] necessidade de desenvolver harmonicamente, todas as energias e faculdades que completam o indivíduo [...] (CASTELLANI FILHO, 2000, p. 54)".

Foi Rui Barbosa que começou a defender a proposta de atividades física regular nas escolas, que na época chamava-se de ginástica estimulando várias transformações no ensino, uma delas foi a criação do projeto de reforma do Ensino primário, Ensino secundário e superior, onde Rui Barbosa valorizou a educação física, e ainda a colocou no mesmo nível das demais disciplinas, como elemento fundamental na formação de um indivíduo, mostrando a contribuição dessa disciplina, a aquisição das outras necessidades nesse final de século XIX (BRASIL, 2000, p. 20).

Castellani Filho (1988, p.53) diz que o parecer de Rui Barbosa "com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie". A contribuição de Rui Barbosa serviu de referência a todos que passaram a defender a Educação Física no âmbito escolar. Vários autores escreveram e defenderam a Educação Física seguindo a tese de Rui Barbosa que foi o primeiro a defender a educação física na escola, porém sem muito sucesso, a implantação da ginástica se deu em

parte, como no Rio de Janeiro e nas escolas militares.

Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, e que preparavam os homens para o combate e também para terem corpos resistentes as doenças, mantinham a ideia que as atividades físicas melhoravam o corpo humano. Todas as instituições acreditavam nisso, porém a falta de profissionais eram grande, onde os próprios militares que ministravam as aulas, impondo disciplina e capacidade de suportarem os combates, sem muita teoria, pois os militarista valorizam somente as práticas, nessa época o ensino da educação física era o mesmo da educação militar, era sobre a imposição para manterem o mesmo comportamento, essas aulas eram ministradas por militares, que não precisava ter domínio do assunto e sim ser um ex-praticante, que valorizava a formação do homem, que defendia a pátria (CASTELLANI FILHO, 2000).

As aulas de Educação Física eram ministradas por militares, pois eles tinham aptidões físicas, exigidas para essa função.

2.2 As influências teóricas e práticas no exercício da Educação Física,

São várias influências recebidas até os dias atuais, como higienistas, militaristas e de pensadores que convida o leitor a estar em frequente reflexão.

Um fator importante, dessas influências nesse período foi a população rural que começou a migrar para a cidade em busca de trabalho, que não tinham condições de saneamento básico adequado para receber esses migrantes, com isso surgiu a preocupação dos médicos especialistas, que nas suas formações buscaram teses que comprovassem a contribuição da atividade física para a manutenção de um corpo saudável, uma maneira de cuidar da higiene pessoal, pois a população crescia desordenadamente (CASTELLANI FILHO, 2000).

A falta de condições adequadas fazia com que eles não se preocupassem com a higiene pessoal, que deixava o corpo mais vulneráveis para as epidemias daquela época, e com isso teve um aspecto em destaque, os médicos higienistas observaram que os aspectos físicos desses migrantes eram fortes e saudáveis, eram considerados saudáveis pois eram mais resistentes as variações do nosso mundo.

Nesse século surgiu a necessidade da implantação da educação física chamada naquele período de ginástica, no âmbito escolar.

De acordo com Castellani Filho (1988, p.42)

> Assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentar a reprodução e longevidade dos indivíduos. A higiene, enquanto alterava o perfil sanitário da família, modificou também sua feição social. Contribuiu, junto com outras instâncias sociais, para transformá-la na instituição conjugal e nuclear características dos nossos tempos. Converteu, além do mais, os predicados físicos, psíquicos e sexuais de seus indivíduos em insígnias de classe social.

Neste sentido os higienistas viram na ginástica a importância de cuidar, transformar e manter um corpo saudável e robusto, tendo como o foco de transformação o aluno, capaz de vivenciar esse recurso de baixo custo e ser um multiplicador desses hábitos saudáveis.

De acordo com Castellani Filho (1988, p.55) um fator importante era a eugenia que segundo ele era "a ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam físicas e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto das gerações." Pesquisadores confirmaram que a prática de atividade física pode modificar o biótipo do indivíduo, podendo assim adquirir um corpo mais resistente do que ele já possuía.

Outro foco foi a eugenização da raça brasileira, quais mudanças poderia acontecer com o corpo que recebia estímulos do meio externo, a atividade física proporcionava mudanças no corpo com característica genéticas própria do indivíduo. A observação sobre essas condições que o corpo dava ao homem fez com que os médicos daquela época conservadora, percebessem que através da ginástica o homem adquiria um aspecto mais forte de seu corpo que era bastante favorável, uma vez que eram resistentes às doenças (CASTELLANI FILHO, 1988).

Grandes reformas aconteceram nesse período que cominaram no golpe de 64, iniciava-se uma nova influência, a do tecnicista, onde o corpo humano era explorado no mundo capitalista e precisava de um corpo resistente, o ensino era voltado para desenvolver mãe de obra qualificada, a educação física preparava novos atletas para o mercado de competições, que faziam o Brasil se destacar.

Esse período foi marcado, pelo desenvolvimento industrial, no qual precisavam de mão de obra qualificada, homens que tivessem um corpo resistente.

Castellani Filho (2003, p. 80) traz também a reflexão sobre os princípios da Segurança Nacional

> Além de voltar-se, também, ao 'cumprimento dos seus deveres para com a economia', visando assegurar ao processo de industrialização implantado no

> país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, a ela cabendo cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do Homem brasileiro.

O ensino tecnicista predominava nesse período, ensino esse que se diferenciava pela sua repetição de movimento, para se obter um controle de qualquer situação exposto a ele, alunos praticavam atividades físicas sem nenhuma explicação teórica, como por que e para que, praticava tal atividade somente para adquirir aptidões físicas e possuírem um corpo resistente.

O período dominado por um grupo de pessoas, onde não existia a liberdade, nesse período a educação e deixada um pouco de lado, vários acontecimentos políticos aconteceram nesse período. O fascismo era a inspiração da época, que destacava o papel do desporto na formação do indivíduo obediente e adestrado, também era um meio de forjar maquinas humanas a serviço da pátria .Na década de 70 o governo militar investiu e valorizou a Educação Física na pratica de esporte, pois acreditava que a juventude através do esporte defenderia a sua nacionalidade e evitaria certas manifestações, tendo o governo esses atletas como aliados, com destaque para a copa do mundo que acontecia no México (CASTELLANI FILHO,1988).

Esse período foi frustrante para alguns alunos, pois objetivo era voltado somente para os alunos que apresentavam bom rendimento esportivo, ficando assim de lado qualquer aluno que não se destacasse.

Os militares eram os orientadores das aulas de educação física, eles ensinavam as atividades para que os homens ficassem fortes, com boas aparências, resistentes a doenças, disciplinados, dando continuidade na ideia da higienização da raça humana nas aulas de educação física, as atividades esportivas passaram a ser mais bem vista do que a ginástica, o processo de esportivacão iniciou com a introdução de método generalizado, com a tentativa de incorporar os esportes, adequando as propostas pedagógicas.

O exército brasileiro foi a principal instituição a comandar um movimento em prol da ideal educação física que tinham em comum os objetivos patriarcas e a preparação pré-militar, trabalhavam com o discurso de prevenção de doenças e atitudes higiênicas a serem trabalhados dentro do contexto educacional

Nesse momento a Educação Física não tinha garantido a sua existência na educação inicial, por falta de recurso como professores, mão de obra, ainda não era considerado um ensino regular. A constituição Federal considerava a Educação Física como uma prática

obrigatória somente para o ginásio (BAPTISTA, 2002).

Conforme Soares (1994) na transição que ocorreu entre o final do período imperial e o início do período republicano, acentuava-se no Brasil a ideia de que o país necessitava adequar-se ao modelo de organização social provindo dos ideais europeus, ou seja, o modelo urbano, industrial e comercial. Ainda nos anos trinta, o processo de industrialização, e urbanização e também o estabelecimento de um Estado novo, a Educação física ganha força novamente, tento como argumento a manutenção de um corpo saudável. Foi criado um método de desportos, ganhado espaço o esporte e deixando um pouco de lado a ginástica tradicional, essa tentativa de introduzir o esporte nas atividades físicas seguindo as práticas pedagógicas.

No período de Getúlio Vargas no poder em 1937, existiam a "Educação Física e a Educação Moral e Cívica trabalhando na mesma direção, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e dita pelos responsáveis pela definição da política de governo (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 84). Tendo assim, controle perante a sociedade, usava a Educação Física para manipular e controlar a população.

Com o passar dos anos a Educação Física ganha força e o governo investiu na educação, pois o esporte foi considerado um fator que poderia colaborar com a melhoria da força do sistema em geral, nesse período acontecia a copa do mundo no México em 1970, o governo buscava novos atletas que representassem o Brasil, em competições locais ou fora do Brasil.

No período de novas abordagens pedagógicas, que ganharam mais espaços, na década de 80, surgiram novas ideias sobre a Educação Física, saindo do tecnicista e iniciou se uma mudança significativa onde abordava a democracia e direitos humanos para as aulas na escola, introduzindo na pré-escola e na antiga quarta série, passou a valorizar além de um corpo saudável, valorizando a psicomotricidade, tirando o foco do esporte de rendimento (CASTELLANI FILHO, 2000)

A Educação Física pedagogicista seguiu a forma da educação liberal, a qual buscava a formação de um cidadão voltada para os valores da sociedade vigente e sem perder as ideias conservadoras, pensamentos ideológicos iriam se concretizando, nas duas primeiras décadas do século XX, uma educação crítica e autônoma surgia no Brasil, através da pedagogia progressista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

Nesse momento surgiram grande pensadores pedagógicos Brasileiros como Paulo

Freire, Darcy Ribeiro, Dermerval Savani, que pensava na educação e seus valores, ainda dentro do período militar.

2.3 A importância da história da Educação Física dentro do contexto escolar

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o ensino da Educação Física deve respeitar o que a criança traz em si mesma, uma educação que priorize poderes sobre ela, desafiando-a que tratando de crianças com alguma necessidade especial. A Educação Física possibilita uma aproximação maior entre o mediador do conhecimento que é o professor com o educando, assim podendo ele conhecer qual o maior domínio do aluno para poder explorar e ter um ponto de partido para ser trabalhado.

Para Barbosa (2001, p. 49) "[...] a escola tinha por finalidade preparar, moral e intelectualmente, os alunos para assumirem seus respectivos papéis dentro desta nova sociedade – a sociedade capitalista". A escola realmente abriu pouco espaço para a Educação Física, especialmente nos níveis de formação superior. Nos níveis inferiores ela se apresenta ou se apresentou mais como treinamento através de exercícios mecânicos.

Assim, pode-se dizer que, quando a escola abriu as portas para a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas. Raras são as exceções (SANTIN, 1987).

A Educação Física é fundamental, desenvolve o processo educativo como um todo, associando o corpo e mente, aprimorando as habilidades físicas, morais e sociais do educando; se bem aplicada é uma excelente forma de inclusão (BRASIL, 2000, p.30). Na escola, portando, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva, é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos.

Freire (1996, p. 41-44) relata que

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador [...] No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.

Buscar didáticas que possam introduzir a teoria nas aulas de Educação Física e buscar um planejamento adaptado às necessidades de cada escola não é tarefa fácil para o professor. Porém é importante fazer o aluno entender que essa disciplina é tão importante quanto às

outras, que contém muitos conhecimentos que se pesquisado e aliado no dia a dia pode sempre favorecer o aprendizado, por exemplo, o equilíbrio do corpo e mente e uma vida saudável, que por sinal a história deixa clara sobre as condições físicas dos primeiros habitantes que usava suas condições físicas ao seu favor quando pescava, caçava, corria, pulava para sobreviver (CASTELLANI FILHO, 1988).

Neste sentido Gaio e Porto (2006, p.20) diz que

> Abordar as possibilidades do corpo em aulas de Educação Física é, acima de tudo, refletir sobre o quê, quando e como ensinar os diversos conteúdo dessa área de conhecimento, priorizando um ambiente de cooperação, de expressão de sentimentos, de construção de valores pautada pela ética e pelo direito de todos às experiências de movimento no qual possa predominar o lúdico em detrimento da busca pela perfeição, pois a escola e os demais espaços propiciados a comunidade em geral não são espaços para treinamentos, para desenvolvimento de esporte de alto rendimento

Esta abordagem traz a reflexão da importância da disciplina Educação Física dentro da escola, que possibilita o aluno a vivenciar momentos únicos sem cobrança de rendimento.

Segundo esses autores a Educação Física é aquela que é praticada dentro dos muros de uma instituição pública ou privada, que recebeu várias influências, como por exemplo, as técnicas higienistas que mantinham o corpo limpo e mantendo saudável, outro fator era a eugenia (conhecida como genética) existia a preocupação em melhorar esse aspecto que o corpo tinha, nessa época praticavam para obter o corpo forte, sem nenhum tipo de informação, somente cuidar do corpo, então os médicos higienistas assumiram a função de promover essa ideologia, que praticar exercícios físicos podia modificar os hábitos de saúde da população, tento como principal objetivo a busca e manutenção de um corpo saudável, podendo ser resistente as epidemia e ajudar no combate e guerras da época.

Brasil (2000) descreve que em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação torna obrigatória no primeiro e segundo grau, a educação física, essa lei considerou a educação física por seus meios desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas e sócias do educando, mantendo a proposta principal que era de manter a aptidão física.

Neste período conduziu as diretrizes políticas da educação física escolar, assim melhorando as aptidões físicas da população urbana e o projeto na iniciação esportiva para representar o país, assim teríamos um grupo de elite para competir dentro e fora do Brasil. Lembra Piccolo (1993, p. 13) que

> O principal papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo. O que, na verdade, ameaça a existência desta disciplina nas Escolas é a sua falta de identidade. Ela sofre conseqüências por não ter seu corpo teórico próprio, isso é, a informação acumulada é vasta e extremamente desintegrada por tratar-se de uma área multidisciplinar.

A releitura de uma lei muito importante que foi criada na área da educação no Brasil a Lei de Diretrizes e Base – LDB, também conhecida como Darcy Ribeiro que foi o seu redator, foi construído através de vários debates de pessoas conhecedoras na época. Uma lei que cuida diretamente das necessidades e das estruturas da educação, citada pela primeira vez em 1961(lei nº 4.024/61) tendo como presidente do Brasil João Goulart, e sofreu várias reformas, e substituída pela lei 9.394/96 tendo como presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FONTOURA, 1968).

Na década de 70, houve um investimento do governo na educação, a partir da 5ª serie a iniciação esportiva passou ser o eixo fundamental que buscava novos talentos para representar a nação.

Na década de 80 segundo Brasil (2001) o Brasil não se destacou nas competições e nem aumentou o número de indivíduos com boas aptidões físicas, o foco eram o ensino fundamental I, então a Educação Física passou novamente por mudanças, retirando o esporte de alto rendimento e valorizando o ensino da 1ª serie a 4ª serie os ensinos iniciais, trabalhando o desenvolvimento motor.

Brasil (2001, p. 22) diz que a Educação Física é “a atividade que por meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimoram as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. ” O crescimento de pesquisas, debates, reflexões e graduações em torno da Educação Física, ampliando a atuação do profissional, tirando o foco apenas do adestramento humano.

2.4 A LDB 9394/96 e suas Implicações na forma de trabalhar a Educação Física

Nesta lei contém artigos direcionados a educação dentro das normas da nossa constituição de 1988, que determina a organização da sociedade educacional do país, os rumos da educação, que está em constante mudanças devido as necessidades, busca sempre

dar autonomia ao ensino dando liberdade para os estados, ao Distrito Federal e municípios, eles se organizam através da lei e adaptam a suas realidades, tanto escolas públicas como privadas, porém dentro da LDB existem algumas leis que complementam e ampliam as condições que ela propõem, as necessidades individuas, como os DCN (Diretriz Curriculares Nacionais) que são direcionados, para as modalidades e as etapas da educação, elementos que são necessários para qualquer organização de ensino que precisa de um acompanhamento(BRASIL, 2000, p.24).

A Educação Física integra da à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 2000).

Mendes (2010, p. 199) diz que "no ambiente escolar, a Educação Física se integra ao plano curricular a partir do final do século XIX, e desde então se discute sobre a relevância pedagógica da Educação Física (MENDES, 2010 p.199) ". Nessa discussão a autora ressalta "a importância da participação dos professores de Educação Física nas tarefas pedagógicas realizadas por todos os professores das escolas (IDEM, p.200) ". No ambiente escolar, a Educação Física se integra ao plano curricular a partir do final do século XIX, e desde então se discute sobre a relevância pedagógica da Educação Física (MENDES, 2010 p.199). Nessa discussão a autora ressalta "a importância da participação dos professores de Educação Física nas tarefas pedagógicas realizadas por todos os professores das escolas". A reflexão do autor traz o compromisso do professor de Educação Física com a escola em geral, desde o planejamento até a execução da aula. No atual cenário escolar, "a Educação Física é identificada como componente curricular integrado ao projeto político-pedagógico da escola (Kunz, 2001, p.20). Desse modo percebe-se a responsabilidade do profissional de incluira escola, comunidade, alunos e família para dentro do ensino e aprendizagem dentro dessa disciplina.

> E então a Educação Física pode ser também tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas encarnados e presentes na escola, que revela o conhecimento sobre as práticas corporais da cultura (VAGO, 1999, p. 44).

A Educação Física dentro da escola da oportunidade e liberdade para poder trabalhar o movimento corporal em sua amplitude, onde o professor tem um campo de analise para buscar pontos que contribui na formação de aluno.

2.5 A Educação Física no ensino superior e sua influência no ensino da disciplina

A formação de professores é importante para que a disciplina de Educação Física seja um processo de ensino-aprendizagem que possibilita fazer o aluno ser reflexivo e questionador.

> Para formar professores capazes de organizar e aplicar situações adequadas de ensino e aprendizagem é preciso pensar, antes de tudo, que tal contexto estará formando profissionais para trabalhar em Educação (NEIRA, 2009, p.7).

Esse autor deixa clara a preocupação com a formação dos futuros profissionais, o que ele irá apreender para poder repassar, o cuidado necessário para se ter uma boa formação, onde a preocupação inicia na grade curricular de uma instituição onde prepara os futuros profissionais.

Para Nóvoa (1992, p.51)

> A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço

A falta de formação adequada de professores atuantes nesse período, foi um ponto negativo, pois a formação é essencial para uma evolução de um indivíduo, porém foi lançada uma proposta de formalizar os profissionais que já estavam atuando e melhora as condições de ensino dos egressos.

Paiva (2004, p. 73) afirma que apesar dos novos debates que ocorreram a partir da década de 1980 em torno da Educação Física brasileira, “a prática docente permaneceu fortemente ancorada no paradigma da aptidão física e esportiva”.

A visão antropológica de Daolio permite que a Educação Física reconheça o repertório corporal do aluno quando ele chega à escola, sendo assim, não existi uma técnica certa ou errada, mais sim diferenciados.

Segundo Geertz (1989, p.61) “[...] nós somos animais incompletos e inacabados que

nos completamos e acabamos através da cultura- não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura [...]". O ser humano é capaz de se desenvolver e se superar através da junção do seu potencial fisiológico junto com os estímulos recebidos do social.

De acordo com Laplantine (1999, p.22-23) a abordagem antropológica provoca, assim, uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução de olhar. Ela implica um descentra mento radical, uma ruptura com a ideia de que existe um "centro do mundo", e, corretivamente, uma ampliação do saber e uma mutação de sim mesmo.

Sérgio (s.d, p. 43) afirma a corporeidade como o locus em que o homem transcende os determinismo biológicos e torna-se efetivamente humano

> Assente na corporeidade, ou no físico e no biológico, ele mostra-se capaz de substituir o instintual por uma cultura que lhe determina a relação com os outros, explica a sua ação, orienta o seu destino. É assim que ele legitimamente se afirmar como homem.

Sendo assim o professor é capaz de estimular o aluno a se adaptar no meio social em que ele vive, mesmo tendo diferenças culturas.

Em 1987, ao reconhecer a dinâmica da evolução da área e a caracterização da realidade regional do seu mercado de trabalho, o Conselho Federal de Educação enunciou a Resolução CFE 03/87 que permitiu a oferta de cursos de Licenciatura (exclusivo para atuação no ambiente escolar) e o curso do Bacharelado (voltado para atuação no ambiente não escolar) em Educação Física.

Segundo Darido (2003) os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

De acordo com Barbosa (2011, p. 3), é "proporcionar ao aluno conhecer a si próprio, leva-lo à consciência de poder ser mais, reconhecendo que é chamado a encontrar-se no mundo com o outro e não mais solitário em seu 'mundo'". Portanto, o professor, o mediador, deve estar atento a todos os elementos necessários para que o aluno aprenda e se desenvolva em todas as suas potencialidades.

A Educação Física ganha espaço, os lideres valorizavam e tinham a certeza que a população iria ser beneficiada com a introdução de atividades físicas nas escolas. Desta

forma, com base em Paiva (2004) a Educação Física no Brasil, assim como na Europa, surge da articulação entre as instituições: pedagógicas, médicas e militares.

As mudanças nas grades curriculares em torno da formação do profissional de Educação Física aconteceram de acordo com as mudanças das tendências e abordagem, que buscava se adaptar as necessidades daquele momento. No início se trabalhava a ginástica, buscando sempre a melhor performance, depois com o crescimento urbano e industrial, que tinha como influência o modelo de ensino tecnicista os profissionais trabalhavam em cima de técnicas, que se adquiria um resultado preciso (BETTI,1996).

Alguns programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado (NÓVOA, 1992).

Uma nova geração de professores de Educação Física criticou as bases da Educação Física dos anos 1960 e 1970, que estava voltada para o esporte de alto rendimento (MAGALHÃES, 2005). O Brasil não se tornou uma potência esportiva com estava previsto, e no meio acadêmico da área, essa visão foi duramente criticada (GÓIS JUNIOR et al, 2012).

Castellani Filho (2000) fala que a Educação Física de caráter esportivo, técnico e competitivo acentuou nas universidades, a partir da década de 1970, o surgimento de laboratórios de avaliação física e fisiologia do esforço.

A obra de Daólio (1998, p. 44) fala das transformações ocorridas no fim da década de 1970 quando a educação física foi pressionada pelos profissionais da área, objetivando uma reformulação e estruturação da mesma.

> Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas idéias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área.

Assim, surgiram diferentes abordagens pedagógicas para a promoção a Educação Física escolar, entre as quais podemos mencionar a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico emancipatória e a saúde renovada (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Surgiram novos cursos de formação na área de Educação Física, mais obras foram escritas, o aumento de congressos e debates valorizando a disciplina de Educação Física Escolar, a relação da sociedade com a Educação Física passou a ser debatidas através das teorias críticas, objetivos e aprendizagem, valorizando o educando como um ser integral, não apenas voltados para o físico, os conteúdos aumentaram, não só exercícios físicos e nem esporte, mais sim as aprendizagens pedagógicas.

Darido et al (2006) em suas reflexões afirmou que o professor enquanto acadêmico é preparado para trabalhar em uma situação de ensino-aprendizagem ideal, e com alunos e condições ideais nas quais tudo ocorre de forma controlada e as ações são sempre eficazes, mas, na prática, a história é outra.

A base para um bom profissional está em sua graduação, porém a formação continuada deve ser uma busca constante.

O professor bem preparado consegue diferenciar o potencial do aluno e a bagagem que ele traz, respeitando a sua especificidade e não um olhar igual para todos, onde o aluno tem características parecidas biologicamente, porém trabalhadas no meio do seu convívio social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os autores citados, houve- se um período em que a Educação Física Escolar no Brasil, não passava de passos sincronizados chamados de ginástica, que era responsável pela manutenção de um corpo saudável, influenciados pelos médicos que tinham como argumentos a higiene pessoal.

Os anos se passaram e a presença militar se beneficiou desse modelo para recrutar jovens com estrutura corporal resistente as possíveis guerras existentes naquele período, que se estendeu durante um período longo.

Em seguida a Educação Física passou a ser alvo de líderes políticos, que investiram no esporte escolar, para formar atletas de alto rendimento que futuramente poderiam representar o país nacionalmente e internacionalmente, predominando o esporte de rendimento nas aulas de Educação Física

Com o passar dos anos a Educação Física passou a ter novas abordagens , através de pesquisas fundamentadas por especialistas, deixando o professor de Educação Física mais crítico e reflexivo para as necessidade existentes, e a grandeza da contribuição dessa

disciplina, mantendo o patrão tradicional, como ensinar esportes, técnicas e acrescentando elementos como experiências, vivencias, tendo mais conteúdo e maneiras de ensinar, boas influências capazes de enxergar o ser humano por trás dos movimentos, fazendo o aluno a refletir, pensar o ato de praticar.

Surgiram filósofos que introduziram o valor no conhecimento que o indivíduo carrega. Dessa forma o profissional teve de se adequar a uma nova realidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo, uma visão de Educação Física mais ampla e diversificada.

Neste sentido cabe ao profissional de Educação Física conhecer a história e evolução de sua prática para estimular o aluno a buscar o seu espaço na sociedade através das vivencias proporcionadas pela disciplina Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. X. **A ginástica na formação de licenciados em educação física**: um estudo sobre os planos de ensino. Dissertação de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

BARBOSA, R. M. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensinoaprendizagem? **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, n. 160, p. 1-11, Septiembre de 2011.

BAPTISTA, M, T.A influência da escola de educação física do exército na origem do currículo de educação física no Brasil. **Revista da Educação Física**, n. 126, p. 10-14, 2002.

BELTRAMI, D. M. Dos fins da Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. Sem. 2001;

BETTI, M.; BETTI, R. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**. Rio Claro/ Sp, v.2, n.1, p. 10-15, jun. 1996.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1994. 225 p.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIECKERT, J. **Esporte de Lazer**: tarefa e chance para todos. Trad. Maria Lenk, Rio de Janeiro, 1984

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. **Na escola que fazemos:** uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 109 p.
FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo, SP: Scipione, 1997.
FONTOURA, A. **Diretrizes e bases da educação nacional**: introdução, crítica, comentários, interpretação. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

GAIO, R.; PORTO, E. Educação Física e Pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em diálogo com diferenças. In. MARCO, A. **Educação Física**: Cultura e Sociedade. Campinas: Papirus, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,1989.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001.

LAPLANTINE, F**. Aprender antropologia**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, 2 ed. São Paulo: Cortês, 1994.

MENDES, M. I. S. M. (col). Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.199-206, jan./mar. 2010.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Pp. 13-33

PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul. /dez. 2004.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação Física**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001. 96p

PICCOLO, V. L. N. **Educação física escolar:** ser ou não ter? Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. 136 p.

SÉRGIO, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa, Compendium, s.d.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994. 167p.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO DE MATEMÁTICA: práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio

Júlio César Rodrigues da Silva*
Maiara Melo Alves**

Resumo: O presente artigo expõe parte dos resultados de uma pesquisa que investiga de que forma atividades experimentais podem contribuir para a aprendizagem da matemática de uma aluna da educação especial. A mesma consiste em uma pesquisa qualitativa com características de estudo do caso. O problema de pesquisa esteve concentrado em responder a seguinte dúvida: Como atividades diferenciadas podem contribuir na consolidação de habilidades e competências em matemática de uma aluna da educação especial? A observação e coleta de dados aconteceu dentro de uma escola pública situada na cidade de João Pinheiro, Noroeste do Estado de Minas Gerais. Os instrumentos de coleta de dados foram textos escritos pela aluna, depoimentos (oralidade), registros audiovisuais, fotografias e anotações no diário de campo dos pesquisadores. Nesse aspecto, foram criadas ações pedagógicas onde a aluna teve oportunidade de construir, pesquisar, explorar sua oralidade, fazer relações interpessoais e praticar a matemática. Por meio dessas ações escolares foi possível compreender: algumas das principais dificuldades na aprendizagem em matemática da pesquisa. Também foi possibilitado pensar em novos caminhos que atendessem as dificuldades da aluna. Os resultados apontam que as técnicas e métodos criados foram de grande importância para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem da matemática. Também direcionam a relevância de tornar os alunos da educação especial "agentes ativos" do processo educacional, onde devem ser estimulados a construir e reconstruir. Os dados ainda aludem que o grau de comprometimento intelectual não é fator determinante da "não aprendizagem" em matemática.

Palavras chave: Ensino Médio. Educação Especial. Ensino da Matemática

Abstract: This article presents part of the results of a research that investigates how experimental activities can contribute to the learning of the mathematics of a special education student. It consists of a qualitative research with characteristics of the studied case. The research problem was focused on answering the following question: How can differentiated activities contribute to the consolidation of math skills and competencies of a special education student? The observation and data collection took place inside a public school located in the city of João Pinheiro, Northwest of the State of Minas Gerais. The instruments of data collection were texts written by the student, testimonials (orality), audiovisual records, photographs and notes in the journal of the researchers. In this aspect, pedagogical actions were created where the student had the opportunity to construct, research,

* Especialista em ensino de ciências exatas. Graduado em Física e Matemática. Docente de disciplinas de ciências naturais e exatas no ensino superior. Docente em física e matemática do Estado de Minas Gerais. E-mail. jcrs.engenheiro@gmail.com

** 5 Especialista em Educação Especial. Pós-Graduada em Ensino Especial e Educação Inclusiva. Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior. Graduanda em Educação Especial (Licenciatura Plena) Graduada em Normal Superior

explore her orality, to do interpersonal relations and to practice mathematics. Through these school actions it was possible to understand: some of the main difficulties in learning in mathematics research. It was also possible to think of new ways that would meet the student's difficulties. The results show that the techniques and methods created were very important for the development and improvement of mathematics learning. They also orientate the relevance of making special education students "active agents" of the educational process, where they should be encouraged to build and rebuild. The data still allude that the degree of intellectual commitment is not a determining factor of "non-learning" in mathematics.

Keywords: High School. Special education. Mathematics Teaching

Algumas Reflexões Iniciais

Avançar nas discussões a respeito da educação especial e de escolas inclusivas pode contribuir para um melhor delineamento de práticas educativas para alunos portadores de necessidades especiais. Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir com as discussões sobre aspectos do ensino da matemática na educação especial no Ensino Médio. Seu objetivo geral está concentrado em identificar e compreender de que forma, atividades experimentais podem trazer ganhos pedagógicos para o ensino da matemática na educação especial.

Como problema de pesquisa, nos propomos a responder a seguinte dúvida: Como atividades diferenciadas podem contribuir na consolidação de habilidades e competências em matemática de uma aluna da educação especial? A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo com características de estudo de caso. Yin (2001, p.19) apresenta que: “[...]os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. ”

Os autores (pesquisadores), são professores da educação básica do Estado de Minas Gerais. As ações ocorreram com uma aluna, atendida pela educação especial, estando matriculada no 1º ano do Ensino Médio. Foram analisados alguns relatórios médicos, psicológicos e sociais que retratam a aluna com o transtorno de esquizofrenia. O tratamento iniciou-se por volta dos 10 anos de idade e o acompanhamento especial escolar aos 12 anos.

O local de investigação é uma escola pública da cidade de João Pinheiro/MG. Para coleta de dados, foram realizadas práticas pedagógicas para a educação matemática. Os instrumentos de coleta de dados foram textos escritos pela aluna, depoimentos (oralidade), registros audiovisuais, fotografias e anotações no caderno de campo dos pesquisadores. Também foi necessário recorrer a depoimentos da gestão escolar e de outros professores, para

entender o perfil da aluna investigada e traçar caminhos que conduzissem a uma aprendizagem mais significativa.

Conforme será abordado na seção dos materiais e métodos, foram criadas ações pedagógicas onde a aluna teve oportunidade de construir, pesquisar, explorar sua oralidade, fazer relações interpessoais e praticar a matemática. Por meio dessas ações escolares foi possível compreender: algumas das principais dificuldades na aprendizagem em matemática da pesquisada. Também foi possibilitado pensar em novos caminhos que atendessem as dificuldades da aluna.

Os resultados apontam que a metodologia utilizada foi eficaz em algumas aprendizagens matemáticas, como organização de dados, medidas de comprimentos e volume, interpretação de dados matemáticos, entre outros. Também foi possível observar a necessidade de práticas diferenciadas que auxiliem os alunos especiais a consolidar habilidades e competências previstas na dimensão escolar.

Embasamentos conceituais sobre a Educação Especial

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;[...] BRASIL (1996)

Pelo excerto da Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) supracitado, a educação especial é uma modalidade de ensino, inserida no sistema educacional nacional. Representa a segurança de desenvolvimento escolar para muitos alunos nela inseridos. Brasil (2001, p.7) destaca que ainda há muitas discussões sobre o tema, e questionamentos sobre sua importância e necessidade para alunos das mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

Por meio do exposto e de acordo com Brasil (2001, p. 14), a escolha por um sistema educacional brasileiro inclusivo foi tratada e firmada na assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos. Dessa forma, a educação especial torna-se um horizonte onde a diversidade pode ser melhor interpretada, estabelecida e valorizada nos muitos ambientes educacionais do Brasil. A educação especial e os seus desafios não trata de uma questão atual como a impressão que é transmitida a sociedade, no Brasil essa é uma questão vem sendo desenvolvida e aplicada desde o século XIX baseada em experiências realizadas na Europa e

Estados Unidos de formas isoladas.

No entanto somente nas décadas de 1950 e 1960 é que houve a inclusão da educação especial na política educacional brasileira. Já na década de 1980 surge princípios que viriam orientar ainda mais a inclusão de portadores de alguma deficiência na rede de ensino regular, quando foi determinado o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, despertando assim a atenção e o interesse de parte da sociedade, pesquisadores e educadores para a necessidade de se dar uma maior atenção para essa causa que carecia de ser abraçada e desenvolvida de forma a obter uma tratamento justo as pessoas portadoras de deficiência, proporcionando a elas a oportunidade de se desenvolverem intelectualmente e socialmente de forma digna sem deixar de respeitar as suas limitações.

> Os princípios norteadores da inclusão de portadores de deficiência na rede regular de ensino começaram a emergir, em âmbito internacional, na década de 1980, por ocasião do Ano Internacional da Pessoas Deficientes, ocorrido em 1981. Um desses preceitos visava ao processo de construção da cidadania dos deficientes (BERALDO, 1999 apud AGUIAR, 2013, p. 15).

No sentido dessa discussão, no decorrer dos anos que se seguiram muitos estudos foram desenvolvidos em torno do tema, sempre em busca de um denominador comum que levasse a uma forma de melhor acolher as pessoas portadoras de deficiência e inclui-las na sociedade em que viviam. O primeiro passo então seria conscientizar a sociedade e governantes da necessidade de dar uma atenção especial a essas pessoas através de programas e políticas públicas apropriadas, até que em 1994 foi assinada a declaração de Salamanca um marco histórico muito importante que favorecia a ideia de inclusão chamando a atenção e fortalecendo o compromisso de vários países inclusive o Brasil, congregando a governos e demandados que eles:

- Atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adorem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizadores para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de

> planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
> - Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
> - Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviços como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (ONU, 1994)

O princípio, orientado pela da Declaração de Salamanca é o de que a as escolas devem acolher e proporcionar um ambiente que possibilite a aprendizagem das crianças especiais junto as outras se moldando as diversas necessidades dessas crianças através de um sistema de ensino apropriado, de qualidade e inclusivo.

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (ONU, 1994)

A Declaração de Salamanca também nos orienta quanto a escola e o seu papel na integração de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar proporcionando a eles um mesmo nível de ensino independentemente de suas limitações, suprindo as suas necessidades de forma acolhedora através de um apoio especializado de qualidade.

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA)

Sendo assim, a escola torna-se um espaço de socialização e de inclusão, Brasil (2001, p. 20) esclarece: "A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. " O autor ainda complementa que a exclusão e inclusão eram mundos mundo próximos até pouco tempo atrás. Ou seja, grande parte dos jovens com necessidades especiais, ficavam em ambientes separados ao ambiente escolar, método ineficaz para vida em sociedade.

Portanto, pensar em educação especial, pode ser um sinônimo de um processo pedagógico assegurador de recursos e serviços, que possam [...] apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir alguns serviços educacionais comuns[...] (BRASIL, 2001). É, portanto um processo de mudança de perspectiva educativa. Conforme destaca Mantoan (2003, p.16): " [...] não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresenta dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral". Mas para tal alcance, é necessário professores e instituições motivados a atualizar práticas, ensinos e conhecimentos, tendo em vista a crescente demanda pelo acolhimento e a educação de alunos com necessidades especiais.

Nessa mesma linha de considerações, Brasil (2001, p 7) retrata que:

> Os indivíduos com deficiências, vistos como "doentes" e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Nessa discussão, é apresentado que cabe a todos (professor e escola) o desenvolvimento de recursos para auxiliar/ampliar a capacidade das pessoas com necessidades educacionais especiais de se comunicar, de se locomover e de participar de

maneira, cada vez mais autônoma, do meio educacional, da vida produtiva e da vida social, exercendo assim, de maneira plena, a sua cidadania.

Pois, se identificado as dificuldades e limitações dos alunos, o educador deve entender que ao contrário de seus reais sentidos que é dificultar e limitar o desenvolvimento educacional do aluno, serão elas que servirão de balizas para que possa desenvolver o seu plano de aula pautado em atividades que melhor atenderá as suas necessidades, peculiares.

> O olhar para o cotidiano da escola é imprescindível pois é nele que se manifestam os fenômenos educativos e, para que se possa melhor compreende-los, é necessário investigar, buscar referenciais teóricos, fazendo a leitura das diferentes situações existentes nesse contexto à luz das contribuições evidenciadas nesses referenciais. A realização de pesquisas na educação especial fornecerá subsídios para uma melhor atuação na complexa e dinâmica realidade educacional, tendo em vista a diversidade de alunos que ali transitam, a fim de promover o acesso aos saberes que compõem o currículo. A sala de aula não pode ser reduzida a um espaço e tempo em que a aprendizagem aflora de forma tranquila e homogenia. Ao contrário, trata-se de um espaço inquietante e provocativo, que vem desafiando, cada vez mais, a formação profissional do pedagogo/professor. (BERGAMO, 2012, p. 13)

Compreender o ambiente escolar em que o aluno com necessidades especiais está inserido e como esse ambiente age sobre esse aluno influenciando o seu aprendizado e o seu desenvolvimento cognitivo é fundamental para que o educador possa através de estratégias de ensino adaptá-lo as suas necessidades facilitando a absorção e o entendimento do que lhe é ensinado. É importante que o educador se atente para o fato de que as estratégias de ensino no ambiente escolar em que o aluno com necessidades especiais está inserido deve envolver também todos aqueles que estão envolvidos de uma forma ou de outra com esse aluno em seu dia a dia na escola.

Ao traçar suas estratégias de ensino o educador deve desenvolver formas de envolver todos os demais atores desse processo de inclusão, desenvolvendo atividades que envolva de forma participativa os demais alunos promovendo a aproximação e interação entre ambas as partes. O professor é o articulador entre a vida na sociedade e a vivência escolar do aluno, fazendo com que a escola seja um local de múltiplas culturas, referenciando identidades legítimas, provendo procedimentos através dos quais eleva-se o nível de aprendizagem dos alunos e consequentemente obtendo a ascensão na educação de seus alunos sem permitir que se desvalorize a visão da sociedade, trazendo assim a sua realidade social e cultural para a vivência escolar através de aulas que levem os alunos a assimilar um paralelo lógico entre as

duas realidades e a forma com que se relacionam e podem ser importantes uma para outra.

Com o aluno com necessidades especiais é importante que o professor siga a mesma linha de pensamento trazendo para a sala de aula estratégias de ensino que despertem nesse aluno o mesmo interesse e a similaridade entre a sua vivência social e educacional tornando a aulas mais interessantes de forma participativa. Tornar prazerosa a participação nas aulas é levar esses alunos a participar e interagirem com as aulas compreendendo simultaneamente a necessidade do que é ensinado para a sua vida. Com os alunos com necessidades especiais esse objetivo somente será alcançado trazendo esses alunos a protagonizarem essas aulas elucidando a eles a relação dessas aulas com a sua realidade cotidiana como ele a vê e entende, tendo o cuidado de trazer esses alunos para as aulas trabalhando todo o conjunto como um todo mediando alunos de diferentes níveis em um meio de grupos heterogêneos.

Em todo esse contexto a escola como instituição que acolhe e promove o desenvolvimento cognitivo e social de seus alunos possui um importante papel enquanto responsável por proporcionar um ambiente adequado a interação de todos os alunos e propício a prática da inclusão, proporcionando assim também a oportunidade para que o aluno com necessidades especiais por sua vez possa aprender e se desenvolver cognitivamente e socialmente no âmbito desse ambiente.

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001 *apud* BRASILIA, 2010, p. 14)

Assim sendo a escola enquanto instituição acolhedora e promovedora da educação deve buscar redesenhar toda sua estrutura organizacional de forma a envolver todos os atores, seja eles internos ou externo nas estratégias de ensino de seus educadores apoiando-os no processo de ensino e inclusão dos alunos com necessidades especiais, o ambiente de ensino e todos seus atores, realizando assim uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Sartoretto (2006) é possível desenvolvermos uma escola capaz de atender as necessidades de seus alunos levando a participar da formulação de suas aulas todos os envolvidos no processo de desenvolvimento do aluno desde a sua vivência social até a sua vivência escolar apurando ambas as realidades que se interagem durante esse momento da vida do aluno.

> Uma nova escola é perfeitamente possível, porque muitos são os professores que, apoiados pelas famílias e assessorados por seus diretores e supervisores, estão acreditando em outros modos de pensar a educação e faze-la acontecer na sala de aula, em que cada um tem a sua identidade respeitada e velhas práticas possam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos, mais ou menos deficientes. (SARTORETTO, 2006, p. 81).

É importante atentar para o fato de que para que a escola possa proporcionar um ambiente dinâmico e adequado para receber esses alunos, é necessário que ela disponha de educadores preparados de formas específicas para atender suas necessidades.

> A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos. Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. (BRASIL, 1998, p. 31)

Esquizofrenia: características e relações com os processos educativos

Segundo Palmeira, Geraldes e Bezerra (2013) A esquizofrenia tem sua origem como doença no final do século XIX nas descrições psiquiatra alemão Emil Kraepelin que a denominou inicialmente como demência precoce pelo fato de ela acometer pessoas ainda jovens em sua maioria no início da idade adulta, evoluindo cronicamente causando a degeneração de seu comportamento. Ainda segundo os autores mais tarde já no início do século XX o psiquiatra suíço Eugen Bleuler propôs o nome de esquizofrenia para a doença, pois ele achava que o termo demência não era adequado e ainda poderia ser confundido com a demência do idoso descrita por Alois Alzheimer (Doença de Alzheimer). Bleuler ainda descreveu quatro sintomas principais da esquizofrenia ficando conhecidos como os 4 A's de Bleuler:

- **Afrouxamento dos nexos associativos do pensamento**, ou seja, ideias que são associadas de forma errada e com prejuízo da lógica (do nexo)
- **Autismo**, caracterizado pelo comportamento introspectivo, isolamento social e dificuldade de relacionamento e comunicação com outras pessoas.
- **Afetividade embotada**, com redução das expressões emocionais, com mimica facial e gestos comunicativos escassos ou artificiais, levando a falta de empatia; ou afetividade ambivalente, caracterizada pela contradição de emoções e sentimentos em diferentes contextos e

> situações sociais, levando a uma inadequação das expressões afetivas, com reações inesperadas de raiva, tristeza e alegria em situações em que aquela resposta afetiva não é esperada.
> - **Avolição**, que significa ausência de vontade, com comportamento desmotivado e apático, sem interesse ou persistência em atividades corriqueiras ou com aumento de ócio. PALMEIRA, GERALDES E BEZERRA, p. 47, 2013)

Palmeira, Geraldes e Bezerra (2013, p. 14) afirmam que "em torno de 1% da população mundial tem esquizofrenia, porém pesquisas estimam que 14% da população tem ou já teve sintomas psicóticos em algum momento da vida. " Palmeira, Geraldes e Bezerra (2013) trata da esquizofrenia como estado de vulnerabilidade, e nos dizem que ela seria determinada de forma biológica, através de genes que a reforçariam ou a fragilizariam (vulnerabilidade inata), podendo, no entanto, sofrer influências do meio e até de sua história de vida vulnerabilidade adquirida), e que dependendo dos traumas aos quais o indivíduo estivesse sujeito, esse acabaria por se fortalecer psicologicamente ou tornar-se mais vulnerável ainda. Ainda segundo os autores essa vulnerabilidade seria então um processo dinâmico que estaria sujeito a modificações e lapidações no decorrer de sua vida, conforme o meio e as experiências que ele vive.

Assim sendo devemos sempre considerar os fatores de risco que seriam então determinantes na vida de um indivíduo que é levado a desenvolver um transtorno mental considerando o seu histórico familiar e pessoal, buscando identificar qual fator genético ou existencial teria levado esse indivíduo a desenvolver a esquizofrenia. Os traumas podem ocorrer em qualquer momento de sua vida, sendo como uma centelha para ativar esse estado que até então estava adormecido de forma pacifica no íntimo do indivíduo.

Segundo Palmeira, Geraldes e Bezerra (2013, p. 13) "a relação entre estresse e psicose vem sendo estudada na última década e é um bom exemplo de como gene e ambiente interagem mesmo na vida adulta" Palmeira, Geraldes e Bezerra (2013) citam ainda a asma como exemplo para um melhor entendimento da relação entre predisposição genética e o meio ambiente. Pessoas predispostas a ela podem levar uma saudável ou nem mesmo desenvolver a doença se viverem no meio rural o contrário ocorrem se forem morar nos grandes centros expostos a poluição e ao risco de adoecerem, assim o meio em que as pessoas vivem pode atuar sobre elas como protetor ou causador da doença.

> No caso da esquizofrenia, a maconha é um exemplo de como o ambiente pode interferir no desencadeamento da doença. O consumo entre 13 e 16

> anos de idade aumenta o risco de psicose em 2 a 5 vezes em comparação com jovens que não utilizam a droga ou a usam em idades mais avançadas. Este risco tem uma influência genética, já que nem todas as pessoas expostas à droga desenvolvem psicose, porém, em indivíduos geneticamente vulneráveis, a maconha "ativa" genes que regulam processos bioquímicos, culminando no adoecimento. (PALMEIRA, GERALDES E BEZERRA, pg. 13, 2013)

Para as pessoas que já adoeceram o meio também faz toda a diferença como facilitador ou dificultador da recuperação do indivíduo dependendo de sua capacidade e de sua recuperação. Uma vez determinada a causa da esquizofrenia torna-se mais fácil desenvolver um trabalho que leve o indivíduo conseguir se desenvolver intelectualmente e socialmente, sem deixar de respeitar as suas limitações e necessidades a serem superadas e o trabalho desenvolvido em todo esse contexto é que determinará se a pessoa conseguirá ou não se recuperar totalmente de seu trauma.

Materiais e Métodos

A observação e coleta de dados aconteceu dentro de uma escola pública situada na cidade de João Pinheiro, Noroeste do Estado de Minas Gerais. Os pesquisadores atuam como professores dessa instituição de ensino, sendo o primeiro autor o professor de matemática e a segunda autora a professora de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas). A direção escolar e os responsáveis legais pela aluna autorizarão a realização de ações. Por se tratar de um *estudo do caso*, a coleta de dados baseou-se nos laudos médicos, psicológicos e de análises sociais da estudante.

Outra fonte de coleta de informações foram os resultados de práticas educativas para o ensino da matemática. Parte dos materiais em análise estão registrado no diário de campo, em vídeos e fotografias. Por questões de ética, a aluna será identificada por Aluna 01. "Em outras palavras, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados (YIN, 2001, p. 33)."

As práticas pedagógicas supracitadas, foram ações arquitetadas por meio de nossas análises sobre alguns temas da matemática e que na visão do professor são mais essenciais. Também tivemos o cuidado de escolher caminhos mais interessantes e dinâmicos. Outro fator que merece destaque é a escolha por atividades que desenvolveram "objetos concretos". Um

último aspecto relevante é a predileção por atividades que aprimorassem a coordenação motora fina da estudante.

Para a criação das práticas pedagógicas, inicialmente averiguamos as recomendações médicas, psicológicas e de análise social, presentes na pasta da aluna que a escola mantém guardada. A aluna é diagnosticada com esquizofrenia tipo Paranóide. Faz uso contínuo de medicamentos, como: antipsicóticos atípicos, como Quetiapina. O Topiramato, um antiepilético usado atualmente como estabilizador de humor. O Cloxazolam, uma medicação com prescrição restrita devido ao fato de afetar a memória, causar dependência e levar a depressão. A Sertralina, um antidepressivo indicado para alguns tipos de depressão. O cloridrato de biperideno, destinado para controlar sintomas de rigidez, tremor, espasmos musculares prolongados e inquietação. O Omeprazol, indicado nas úlceras pépticas benignas, tanto gástrica como duodenal.

Sondamos os efeitos colaterais desses medicamentos e buscamos observar sua relação com o cotidiano da sala de aula. Compreendemos, que de certa forma (que não dispusemos a investigar) a convivência com o transtorno da esquizofrenia e o uso diário de medicamentos para controle psiquiátrico afeta negativamente processos escolares importantes, principalmente os ligados a aprendizagem em matemática. É nítido durante as aulas, reações como sonolência, desatenção, humor alterado.

Não sabemos explicar se existe alguma relação com a esquizofrenia, medicamentos e tratamentos, mas a aluna apresenta grande déficit de competências e habilidades para a matemática, principalmente do ensino fundamental II. Os documentos analisados (laudos médicos e psicológicos), apontam para a necessidade de uma atenção especial e um ensino diferenciado. Uma das informações destaca que sua coordenação motora e sua afetividade com outras pessoas poderia sofrer regressões. Desta forma, demos enfoque a atividades que estimulassem criações de materiais concretos, principalmente aquelas que pudessem despertar a coordenação motora, a oralidade e a afetividade.

Também é necessário destacar que a Aluna 01, por ser adolescente, muitas vezes manifestava não agradar de um atendimento especial, ou seja, de ter uma professora a acompanhando em todos os seus processos. Dessa forma, como uma das soluções, passamos a propor que a Aluna 01 fizesse oficinas pedagógicas com alunos mais novos (7º ano, cerca de 13 anos), ou seja que se tornasse professora de matemática de alunos mais novos. Acreditamos que esse processo trouxe mais confiança entre ambos, pois a Aluna 01 sentiu a

necessidade de "aprender a aprender" para poder ensinar "seus alunos. "

Dessa forma, foram criadas algumas ações pedagógicas durante todo o segundo bimestre escolar. A pesquisa continua ocorrendo, mas nesse artigo apresentaremos as práticas que aconteceram entre os meses de maio e julho de 2017. Foi utilizado espaço da biblioteca, a sala dos professores, a sala de aula e até a cantina escolar. Na próxima seção, apresentaremos alguns resultados de 4 práticas pedagógicas. Será exposto as possibilidades pedagógicas que surgiram perante a investigação e sua relação com a educação matemática.

Resultados e Discussões

Nessa perspectiva, escolhemos 4 práticas para socializar suas contribuições didático-pedagógicos para a aprendizagem da aluna. Os resultados apontam caminhos metodológicos que auxiliaram na culminância de ações educativas. Estas não tiveram uma sequência estritamente planejada, ou seja, optamos em realizar uma prática pedagógica, e a partir dela planejar outras práticas. Dessa forma, possibilitamos que a Aluna 01 arquitetasse conosco outras práticas pedagógicas. Assim, fomos capazes de observar os ganhos pedagógicos, entender a opinião da aluna sobre o trabalho realizado e traçar novos caminhos de ensino e aprendizagem.

A primeira prática foi proposta pelo professor de matemática, sendo intitulada de: Tabuada de Pitágoras feita com feijões. A professora de apoio ensinou a aluna 01 como construir essa tabuada e logo após como a mesma é utilizada. Também conhecida coma a "tábua de Pitágoras", esse recurso educacional auxilia no trabalho de fatos fundamentais da multiplicação. Também é possível constituir relações numéricas através do sistema de numeração decimal. Sua utilização permite explorar noções matemáticas como relações multiplicativas de dobros, triplos, metades, terços etc. Outro detalhe é que esse tipo de atividade auxilia o aluno em melhorias de sua coordenação motora fina.

A Aluna 01 mostrou grande interesse na confecção da tabuada de Pitágoras. Fez alguns procedimentos matemáticos demonstrando destreza em manipulá-la. Deduzimos que a Aluna 01 possuía bons conhecimentos da matemática associada aos processos de multiplicação e exploração dos fatos. Esse aspecto nos chamou a atenção, pois são habilidades que o aluno desenvolve durante o ciclo da educação fundamental I (até os 11 anos).

Para comprovar ainda mais essa hipótese, pedimos que a aluna criasse uma aula de matemática para ser aplicada com dois alunos do 7º ano do ensino fundamental e que nessa

aula ela ensinasse a confeccionar e utilizar a tabuada para algumas atividades matemáticas. Dessa forma, a aluna criou sua aula e a mesma aconteceu no dia 14/04/2017, por um período de 100 minutos. Observamos que a Aluna 01 demonstrou muito interesse pela metodologia. Estudou em casa, realizou a prática com os outros alunos (7º ano) e mencionou que se sentiu muito realizada em poder aprender e ensinar ao mesmo tempo. A figura a seguir registra a Aluna 01 ensinando contas de multiplicação para alunos do 7º ano.

Figura 01: Utilização da tabuada de Pitágoras para exploração da multiplicação.

Fonte: Dos autores. 2017

Foi nítido mais uma vez sua destreza em trabalhar com contas de multiplicação e os fatos. A tabuada de Pitágoras foi uma ferramenta educativa importante para a utilização concreta de conhecimentos e habilidades matemáticas. Pelas duas experiências, nossas observações convergiram para a seguinte evidência: “a aluna conseguiu no ensino fundamental I construir importantes competências habilidades para a área da matemática. Acreditamos que a manifestação da Esquizofrenia, bem como o tratamento, de alguma forma, afetou seus processos cognitivos para a aprendizagem em matemática no ensino fundamental II. O reflexo dessa defasagem é nítido agora no ensino médio. ”

É importante destacar que essa análise está concentrada no campo pedagógico e não psicológico. Seria necessária uma avaliação mais profunda por profissionais da saúde para o

completo entendimento dessa questão. Assim, tal conclusão é apenas um subsídio para avaliações e pesquisas mais profundas de profissionais ligados as ciências psicológicas e cognitivas.

Ainda nesse processo de prática pedagógica, é congruente relatar um depoimento da aluna sobre as tradicionais aulas de matemática que ela está presenciando nesse ano de 2017, as quais um dos pesquisadores é o professor: "eu tenho muita dificuldade e as vezes tenho vergonha de perguntar. Então eu fico calada e somente copio do quadro. " Moraes (2008, p. 142) esclarece que: "Ao identificar dificuldades de aprendizagem em um aluno, devemos elaborar estratégias que propiciem o reconhecimento dos fatores que estão impedindo esse processo de aprendizagem [...]. O autor ainda complementa que dessa forma, há mais possibilidades de desenvolver a aprendizagem e o bem-estar do aluno.

A segunda atividade em análise, foi escolhida pela professora da educação especial. O tema foi o: Tangran[6]. Sua escolha teve como enfoque uma das subdivisões da Matemática nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), constitui-se na Geometria e Formas. Portanto ao optar pelo Tangran, a professora implementa um trabalho de coordenação motora, percepção de espaço, dimensões, volume, etc. e muitas ligações com a matemática por meio da interação concreta.

A metodologia utilizada consistiu em uma aula inicial expositiva, onde a professora de apoio ensinou em que consistia o Tangran. Nesse momento foi explorado questões de sua história, relação com a matemática e a confecção através de recortes de material. Essa atividade foi pensada para ser trabalhado coordenação motora fina através do uso de tesoura e materiais de corte sob pressão das mãos.

Reconhecemos que essa atividade teve um nível de complexidade maior para a Aluna 01, principalmente nas visualizações de espaço e formas. Mesmo assim, a pesquisada mencionou que gostou do tema, essencialmente de seus aspectos relacionado ao "jogo matemático. " Ao final da prática, foi pedido que a Aluna 01 criasse uma aula com o Tangran e que aplicasse para dois alunos do 7º ano.

Esse segundo momento aconteceu no dia 12/05/2017 pelo período de 100 minutos. A Aluna 01 apresentou satisfatórias habilidades com o ensino do Tangran. Quando questionada, ela mencionou que praticou em casa para ter mais segurança ao apresentar a prática com os

[6] Tangram é um antigo jogo chinês, que consiste na formação de figuras e desenhos por meio de 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Não se sabe exatamente quando o jogo surgiu, embora exista uma lenda sobre tal criação. Fonte: site mundo educação. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/curiosidades/ tangram.htm> Acesso em: 20/08/2017

outros alunos. Dessa forma, nesta prática foi propiciado o desenvolvimento de raciocínio espacial, comparação de frações, grandezas, porcentagens e a geometria. A figura a seguir demonstra um dos momentos dessa prática. Nela buscamos retratar o movimento e aprendizagem baseada na confecção de materiais concretos.

Figura 02: Confecção do Tangran.

Fonte: Dos autores. 2017

A Aluna 01 manifestou sua opinião acerca dessa atividade em um relatório final escrito, segundo ela: "[...] gostei muito, aprendi muito com a aula alguns que não sabia[...] pesquisei afundei sobre o tangran algo que não sabia [...] as alunas gostaram e eu aprendi junta[...]". Esse excerto conservou as características da escrita da aluna. Por meio de sua análise percebemos que a atividade foi importante para o desenvolvimento de questões relacionadas ao espaço e forma. Outra perspectiva que notamos, nessa prática com o Tangran, foi que sua oralidade da Aluna 01 esteve bem consistente, demonstrando, portanto, muito conforto em socializar conhecimentos com os alunos. Esse fato foi muito relevante, pois o transtorno da Esquizofrenia tem fortes relações com a falta de afetividade. Nessa interpretação, compreendemos que a atividade além de proporcionar o ensino de temas ligados a matemática, também propiciou envolvimentos de relações intra/interpessoais.

A terceira prática pedagógica em análise nessa discussão, foi intitulada de: a criação de massas de modelar e a matemática. Nesse processo, os professores ensinaram a Aluna 01 como se confeccionava uma massa de modelar, cuja a receita está disponível na internet. A mesma tem uma consistência mais fina e é a base de vinagre. Para confeccionar a massa, os professores abordaram temas ligados as frações e medidas de volumes dos ingredientes. A

Aluna 01 observou as explicações e auxiliou na confecção das “massinhas”. Ao término do trabalho, mais uma vez foi proposto que a aluna criasse uma aula para ser ministrada com alunos do 7º ano.

A aula foi ministrada no dia 09/06/2017 com duração de 100 minutos. A Aluna 01 planejou ações mais completas do que as duas anteriormente apresentas. Ela decidiu trabalhar a matemática das frações através de um texto com letras maiores disponíveis em um painel que ela mesma criou. Nesse mesmo processo, os alunos a auxiliaram na confecção das massinhas. A Aluna explicou (com poucos erros) como acontecia o processo de criação das massas. Ela narra para os alunos a interdependência das quantidades dos produtos para um melhor produto final.

Figura 03: Prática pedagógica com massa de modelar.

Fonte: Dos autores, 2017.

Nesta atividade, a aluna esteve ainda mais empenhada. Notamos um crescimento de ideias, uma maior busca por contextualizasses e uma socialização (com outros alunos) mais satisfatória. As ações auxiliaram no trabalho de educação matemática, ao desenvolver habilidades ligadas as diferentes combinações, frações, imaginação criadora, jogos simbólicos, criações tridimensionais, volume, forma e profundidade.

Por fim, a última atividade a ser relatada será: Estudo das frações e confecção de um bolo de chocolate. Nesta ação, a Aluna 01 escolheu o tema, e os professores auxiliaram na implementação de atividades. Aconteceu uma aula prévia onde foram abordados temas ligados as frações. A aluna realizou a prática com alunos do 7º ano no dia 07/07/2017, por um período de 100 minutos. A figura a seguir retrata esse momento de construção do bolo de

chocolate. Ao fundo, podemos notar a receita do bolo, onde aluna explorou com os alunos do 7º ano a tipologia de texto instrucional. Também há escrito algumas definições sobre frações.

Figura 04: Prática educativa sobre Estudo das frações e confecção de um bolo de chocolate.

Fonte: Dos autores, 2017.

Nesta atividade, percebemos que aluna demonstrou muitos conhecimentos e muita prática com a cozinha e seus objetos. Ela ensinou aos alunos sobre textos informativos e onde podemos percebê-los no dia a dia. Narrou a importância da higiene ao manipular alimentos e fez algumas observações relativas a divisão do bolo em frações. Em suas explicações, o bolo seria o inteiro e cada fatia uma fração que seria retirada dele. Na figura acima percebemos um momento dessa interação onde a Aluna 01 dividiu o bolo em quatro partes e dimensionou que cada parte corresponde a fração de “um quarto” do bolo (do inteiro).

Acreditamos que essa prática foi importante pois aprender matemática é aprender e resolver problemas. A aluna 01, apropria-se de significados dos conceitos e procedimentos matemáticos e logo após os aplica na situação proposta (confecção de um bolo). Compreendemos a necessidade de se adotar um caráter prático em relação a matemática. Em outras palavras, a habilidade de “fazer matemática” em situações cotidianas, por exemplo aquelas ligadas a culinária do aluno.

Compreendemos como ganhos na aprendizagem, explorados e consolidados por essa

prática, a habilidade de identificar a fração como uma representação que pode estar associada a diferentes significados. Também percebemos cálculos, muitas vezes mentais, retratados pela oralidade onde ela demonstra conhecimentos de adição e subtração de frações. Nesse aspecto, na próxima seção direcionaremos essa discussão para algumas considerações finais, conclusões, novos caminhos e (in)conclusões.

Considerações Finais

Como menciona Freire (1996): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. " Este estudo do caso, ao responder o problema de pesquisa: "Como atividades diferenciadas podem contribuir na consolidação de habilidades e competências em matemática de uma aluna da educação especial? " Não objetivou criar um modelo de práticas a serem seguidas como em um manual. Mas sim contribuir para novas possibilidades, atuais caminhos e amplas discussões sobre o ensino da matemática com alunos da educação especial no Ensino Médio.

Por meio do estudo, versamos sobre um caso singular, e ao o analisarmos, podemos reconhecer a premente e crescente necessidade de um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem da matemática de alunos com necessidades especiais. Nessa acepção, ao criar práticas diferenciadas (e subjetivas), como professor de matemática eliminei uma "uniformidade" que muitas vezes serve apenas para autenticar a discriminação e negar o direito fundamental da educação a um certo público (os estudantes da educação especial).

Nesse aspecto, os elementos da educação especial tornam-se consistentes, pois pensar em uma educação inclusiva, não é apenas colocar um aluno (a) dentro de uma sala de aula. O sentindo pedagógico e educacional de "estar dentro dela", deve ir além. O aluno deve ser estimulado para, dentro da sala de aula, ser capaz de construir, reconstruir e contribuir com os processos de escolarização. É o que em muitos momentos, esse processo de pesquisa buscou demonstrar, pois foi deduzido que o grau de comprometimento intelectual não é fator determinante da "não aprendizagem" em matemática.

Pelo contrário, ao analisarmos o comportamento, desenvoltura e inventividade da Aluna 01, percebemos que mesmo com todas as suas limitações, ela esforça-se para poder cumprir as demandas escolares. Conforme foi relatado, muitas vezes seu insucesso em algumas disciplinas (como a matemática) é um fator significante de desmotivação. Essa condição, mesmo sendo subjetiva, pode ser um direcionar para o trabalho do professor, pois

vem demonstrar a atenção que devemos ter a (s) diversidade (s) de nossas salas de aula.

Dessa forma, o estudo realizado dentro de uma escola pública de Ensino Médio com uma aluna da educação especial, proporcionou uma metodologia de ensino onde a aluna tornou-se (gradativamente) uma agente ativa do processo educacional. Giroto, Poker (2012, p.12) destacam que na perspectiva inclusiva, é necessário "[...] um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários a cultura escolar tradicional [...].

Por fim, gostaríamos de frisar que os dados que apresentamos estão concentrados no campo pedagógico. Dados mais consistentes e referentes ao campo da psiquiatria e teorias cognitivas devem ser feitos por profissionais dessas áreas. Nossa contribuição está ensimesmada no subsídio de informações que possam contribuir para essas áreas ou para área como as ciências da educação, principalmente em estudos que contemplem o ensino e aprendizagem da matemática, na educação especial no Ensino Médio.

Nessa finalização: "A diferença é reconhecida como um desafio a ser superado pela sociedade. Não há um modelo humano. Cada pessoa é reconhecida como Ser único e irrepetível com direito a desenvolver sua potencialidade (ABENHAIM, 2009, p. 237)."

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Deficiência mental, aprendizado e desenvolvimento. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 237-244. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books

AGUIAR, João Serapião de. **Educação Inclusiva:** Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 2013.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação Especial:** Pesquisa e pratica. Curitiba: Intersaberes, 2012. Disponível em: <http://cruzeirodosul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications> Acesso em 01 de Agosto de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB **- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial.** MEC; SEESP, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia*:*** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996

GIROTO,Rosimar Bortolini;POKEr,Sadao Omote.(org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas –** Marília. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MORAES, Jaqueline J. Como trabalhar com a dificuldade de aprendizagem. Revista Eletrônica: "O Caso é o Seguinte..." / Coordenação Pedagógica: Coletânea de Estudos de Casos / Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – v. 1, n. 2 (ago./dez. 2008-). – MG/Belo Horizonte: ICH –PUC Minas, 2008.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca – Espanha. Genebra: UNESCO, 1994

PALMEIRA, Leonardo Fiqueiredo; GERALDES, Maria Thereza de Moraes; BEZERRA, Ana Beatriz Costa. **Entendendo a Esquizofrenia:** Como a família pode ajudar no tratamento. Rio de Janeiro: Interciência, 2013. Disponível em: <http://cruzeirodosul.bv3.digitalpages.com.br/users/publications> Acesso em 23 de Agosto de 2017.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: **Teoria e prática. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores: Ensaios pedagógicos - Educação inclusiva: direito a diversidade.** Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Brasília. 2006.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

O PLANO DE MOBILIDADE URBANO SUSTENTÁVEL APLICÁVEL EM CIDADES DE PEQUENO PORTE

Maria Cecília de Sousa*
Thaís Pereira**
William Rodrigues Ferreira***

Resumo: No processo de formação e transformação das cidades, alguns instrumentos foram utilizados como norteadores da organização urbana, tais como o Estatuto da Cidade, o Plano Diretor, o Plano de Mobilidade Urbana Sustentável, dentre outros. Diante da relevância dessa temática, vamos ampliar nossas análises sobre organização do espaço urbano embasados no PMUS e em novos conceitos como caminhabilidade e pedestrianização, discutindo sua aplicabilidade em uma cidade de pequeno porte e optamos por fazer uma breve análise do desenvolvimento intra-urbano da cidade de Paracatu, que segundo o IBGE conta atualmente com uma população estimada de 91.724, e o desenvolvimento urbano ocorreu a partir da abertura de vias e da construção de edificações de forma espontânea, o que resultou em um traçado irregular, edificações construídas no alinhamento do terreno, a mobilidade do pedestre é reduzida na área central, principalmente para os deficientes físicos, como consequência da construção de calçadas fora do padrão determinado pelo Desenho Universal, e a grande concentração do setor financeiro e comercial nessa área da cidade, com a aglomeração também da frota de veículos crescente.

Palavras chave: Plano de Mobilidade. Pedestres. Segurança e conforto.

Abstract: In the process of formation and transformation of the cities, some instruments were used as guide of the urban organization, such as statute of the city, the master plan, the Sustainable Urban Mobility Plan, among others. Faced with the relevance of this issue, We will expand our analyzes on urban space organization based on SUMP and in new concepts such as walkability and pedestrianization, discussing its applicability in a small city and we chose to make a brief analysis of the intra-urban development of the city of Paracatu, according to IBGE currently has an estimated population of 91.724, and urban development occurred from the opening of roads and the construction of buildings spontaneously, which resulted in irregular layout, buildings built in the alignment of the terrain, pedestrian mobility is reduced in the central area, mainly for the physically disabled , as a consequence of the construction of non-standard sidewalks determined by Universal Design, and the great

* Doutoranda da Universidade Federal de Uberlândia, Ma. Geografia e Gestão do Território pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Mobilidade Urbana pela Faculdade Católica e Educação à Distância pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: mariasousa_2012@yahoo.com.br.

** Mestre em Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduanda em Engenharia de Tráfego pela Faculdade Unileya e Educação à Distância pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: taizgeo@gmail.com

*** Dr. Geografia Humana Planejamento Urbano/Regional pela Universidade de São Paulo, Me. Planejamento de Transportes pela Universidade de Brasília, Professor Associado 4 da Universidade Federal de Uberlândia.

concentration of the financial and commercial sector in this area of the city, with the agglomeration of the growing fleet of vehicles.

Key words: Mobility Plan. Pedestrians. Safety and comfort.

1 – Introdução

Nos múltiplos aspectos possíveis de serem analisados a partir dos estudos da Geografia Humana, alguns temas são mais instigantes, por isso, ganham maior relevância, enquanto várias outras temáticas relacionadas e não menos importantes, são discutidas com menor entusiasmo. Atualmente uma temática muito desafiadora, sem dúvida nenhuma, é a alteração do espaço geográfico, em especial o urbano, consequência da maneira como foi conduzido o processo de formação dos núcleos urbanos, especialmente os brasileiros, o que gerou grandes impactos ambientais e sociais, enquanto o homem busca uma maneira equilibrada de conviver em sociedade e uma forma sustentável de se relacionar com a natureza.

Nesse processo de formação e transformação das cidades, alguns instrumentos foram utilizados como norteadores da organização urbana, tais como o Estatuto da Cidade, o Plano Diretor, o Plano de Mobilidade Urbana Sustentável, dentre outros. No entanto, apesar de muitos planos diretores serem desenvolvidos, nenhum garantiu um direcionamento adequado para o crescimento das áreas urbanas. Para tanto, acompanhamos a análise de Brasil (2006, p. 15):

> [...] é suficiente reter aqui que a aplicação destes planos a uma parte das cidades ignorou as condições de assentamento e as necessidades da grande maioria da população urbana, relegando à ocupação ilegal e clandestina das encostas e baixadas das periferias ou, em menor escala, aos cortiços em áreas centrais abandonadas. [...]. (BRASIL 2006, p. 15)

A evolução da construção das cidades impôs uma acelerada transformação do espaço urbano, demandando grandes distâncias a serem vencidas diariamente por uma população empobrecida, que segundo Brasil (2006, p. 15) “tendo uma produção de conjuntos habitacionais populares fora do tecido urbano existente e que submetia seus moradores ao sacrifício de viverem 'fora da cidade', segregados e isolados”.

No entanto, percebemos que mesmo com a criação de vários órgãos para gerir a (re) produção urbana, a maioria dos conjuntos habitacionais foram criados à revelia de planos

urbanísticos e políticas de transporte público, aprofundando as diferenças sociais, desenhando cidades horizontalizadas, forçando o aumento do preço do solo urbano e dificultando as populações mais carentes a terem acesso à cidade. Nesse contexto, conforme Maricato (2006, p. 212) e Lefebvre (2001, p.27), o crescimento inexpressivo desses órgãos intensificou os problemas sociais, principalmente aos ligados a terra, originando novos aspectos negativos nas grandes cidades, quais são o desemprego e a violência.

Nesse sentido podemos considerar as áreas urbanas como o principal espaço dos conflitos humanos, em parte, produzidos pelo modo de produção capitalista adotado na maioria dos países, algumas temáticas aparentemente permanecem incólumes diante dessas "desordens", como o planejamento urbano, a mobilidade e a acessibilidade, mas por outro lado, vários estudos e pesquisas são desenvolvidos na tentativa de encontrar uma resposta racional e aplicável. Esta relação é concebida por Santos (1999), como sendo:

> [...] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. [...] (SANTOS 1999, p. 39)

Dentro desse contexto, concebemos o fato de que o desenvolvimento do espaço urbano viabiliza, invariavelmente, mudanças nas relações sociais e econômicas, promovendo amplas análises estruturais relativas a esse crescimento. Temos ainda que conceber o fato de que uma área urbana não é estanque e que seu crescimento está inter-relacionado com o desenvolvimento regional, e que a atual forma de organização social está baseada em redes, por isso a análise espacial deve ser ampliada.

Nesse sentido, segundo dados da Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS (2011), mais de 70% da população da Região das Américas estão vivendo em áreas urbanas, sendo que de 43% a 78% dos residentes urbanos estão vivendo em favelas sem acesso aos serviços públicos básicos, como água encanada, coleta de lixo, energia elétrica, assistência de saúde e educação, asfalto e segurança. Diante de uma ocupação espacial espontânea, o crescimento urbano tende a atender aos interesses do capital imobiliário que oferece moradia de baixo custo, em áreas periféricas, gerando grandes vazios urbanos aguardando valorização imobiliária.

Essa dinâmica é comum nos países em desenvolvimento e muito praticado no Brasil, aprofundando as diferenças sociais e aumentando os trajetos a serem percorridos diariamente

pela população carente, que depende de um transporte público caro e ineficiente, na grande maioria das cidades. A falta de infraestrutura e de transporte leva, em muitos casos, essa população carente a migrar do transporte público para o privado, sendo veículos automotores antigos, de baixo custo e que não oferecem segurança.

Para alcançarmos uma mudança profunda nessa dinâmica de como as cidades se desenvolvem, teríamos que passar pela constituição de um novo paradigma de planejamento e gestão urbanos, além do envolvimento da sociedade na implementação dos planos, ampliando os debates, valorizando e "empoderando" os participantes com seus olhares e percepções diferentes e muitas vezes conflitantes. Conforme Maricato (2011, p. 181), é necessário rever várias questões que distanciam a teoria da ação, tais como, a "falta de vínculo entre plano urbano e a gestão urbana; a linguagem hermética 'especializada', as propostas setoriais desvinculando o físico do social", dentre outras.

Portanto, o espaço urbano tem se modificado diariamente, obedecendo principalmente às necessidades do mercado, sendo as cidades construídas para priorizar os veículos automotores, necessário para alcançar grandes distâncias diariamente, reforçando a exclusão social, impedindo o acesso da sociedade à Mobilidade Urbana Sustentável, e dificultando a maioria das populações a ter acesso aos deslocamentos seguros e multimodais, envolvendo prioritariamente os trajetos percorridos a pé, de bicicleta e por transportes coletivos, fortalecendo a cultura do transporte individual e excludente.

Diante da relevância dessa temática, vamos ampliar nossas análises sobre organização do espaço urbano embasados no Plano de Mobilidade Urbana Sustentável, Lei 12.587 de janeiro de 2012, discutindo sua aplicabilidade em uma cidade de pequeno porte, utilizando o conceito do IBGE que classifica como cidades pequenas aquelas com até 100 mil habitantes. Entendemos essa proposta de estudo muito oportuna, no sentido de pensarmos a questão da ocupação espacial como eixo estruturante do desenvolvimento urbano, em uma cidade que apresente problemas de infraestrutura, porém em menor quantidade que os grandes centros urbanos.

Dessa maneira, a partir dessa discussão, nota-se que existem planos para amenizar os problemas estruturais advindos do crescimento urbano desordenado, porém, implementados após essas áreas receberem um adensamento superior ao que comportam, com um custo social e ambiental elevado. Não existe uma previsão para evitar que esses problemas aconteçam e os planos tornam-se instrumentos paliativos, em vez de preventivos e curativos. No

entendimento de Ferrari (1991, p. 18), o planejamento em essência, em qualquer escalão do governo (municipal, estadual ou federal), visa resolver os problemas de uma sociedade, localizada em determinada área ou espaço, numa determinada época.

A partir desse contexto, optamos por desenvolver uma breve análise do desenvolvimento intra-urbano da cidade de Paracatu, que segundo o IBGE conta atualmente com uma população estimada de 91.724, a qual se tornou ponto de referência no noroeste mineiro, surgindo provavelmente entre 1690 e 1710, e tendo como destaque sua localização estratégica, pois era ponto de convergência dos múltiplos caminhos que ligavam as regiões litorâneas, principalmente os estado da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, ao estado de Minas Gerais e ao interior do país.

Esse fato é confirmado por Silveira e Santos (2001, p. 29), quando aborda a interiorização do povoamento brasileiro como processo resultante da mineração e da criação de gado nas fazendas, afirmando que a exploração dos diamantes e do ouro foi responsável pela existência de inúmeros núcleos de vida urbana no interior de Minas Gerais, Bahia, Goiás e Mato Grosso. Assim, podemos reafirmar a importância do surgimento da cidade de Paracatu durante o ciclo do ouro.

Como importância cultural e turística podemos citar que a cidade de Paracatu teve seu centro histórico tombado como Patrimônio Cultural, em dezembro de 2010, pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, por apresentar um rico patrimônio cultural, como seu conjunto arquitetônico e pela formação e integração do centro oeste brasileiro, no final do ciclo do ouro. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (2010), as minas de ouro de Paracatu foram as últimas jazidas descobertas no estado de Minas Gerais, no período em que o ciclo do ouro estava terminando no Brasil.

Esse acontecimento teve repercussão nacional, levando a cidade de Paracatu a se tornar importante no cenário nacional na primeira metade do século XVIII, porém, a exploração do ouro durou até a década de 1819, e posteriormente o município entrou em um processo de estagnação econômica, que durou aproximadamente até a década de 1960, com a construção de Brasília, que promoveu um movimento migratório para o centro oeste do país, o qual abrangeu a cidade mineira.

Devido a todas essas características que tornam Paracatu uma cidade singular no cenário nacional e graças a atender aos requisitos de uma cidade de pequeno porte, este estudo irá se dedicar a análise das fraquezas e oportunidades apontadas no Plano de

Desenvolvimento Sustentável de Paracatu - Paracatu 2030, que foi subsidiado por técnicos da Fundação João Pinheiro. Esse Plano foi concebido como um "instrumento de planejamento cujo principal objetivo é a orientação do crescimento municipal em bases sustentáveis (...)".

2. Breves considerações sobre a importância do Planejamento Urbano

A proposição atual de transformar o processo de desenvolvimento das cidades vem de encontro com a legislação vigente, pois de acordo com Carvalho e Rossbach (2010, p. 18), com o objetivo de promover uma reforma profunda de longo prazo na dinâmica urbana, foi aprovada a Lei federal brasileira nº 10.257 de 10 de julho de 2001, intitulada Estatuto da Cidade, a qual apresentou um enfoque holístico, abordando diversos aspectos relativos à gestão democrática do espaço urbano, à justiça urbana e ao equilíbrio ambiental, além de propiciar um embasamento jurídico para a política urbana brasileira.

Em seu Art. 2º a referida Lei destaca que o objetivo da política urbana é "ordenar o desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana", garantindo o direito "à moradia, ao saneamento ambiental, à infra-estrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer", além de uma gestão com a participação popular, com a cooperação entre os governos e a iniciativa privada no processo de urbanização e com o planejamento do desenvolvimento das cidades.

Essa prerrogativa fica mais evidente no inciso VI do Art. 2º, o qual prevê a “ordenação e controle do uso do solo, de forma a evitar:”, consideramos como mais relevantes para este estudo ressaltar os seguintes incisos, “a) a utilização inadequada dos imóveis urbanos [...]”, o que não fica claro se seriam os imóveis públicos e/ou privados; “[...] e) a retenção especulativa de imóvel urbano, que resulte na sua subutilização ou não utilização [...]”, outra vez não fica explícito a que tipo de imóvel se trata; “[...] g) a poluição e a degradação ambiental”.

Nossa crítica é que a maioria dos documentos relativos ao planejamento urbano destaca esses itens, porém não fica claro qual a ferramenta de monitoramento será utilizada no controle do uso e ocupação do solo explicitado por esta Lei. Na Seção I do Capítulo II, são abordados como Instrumentos da Política Urbana vários planos, tais como, planos nacionais, regionais, estaduais, plurianuais, de desenvolvimento econômico e social planejamento das regiões metropolitanas, municipais, dentre outros. Porém, segundo Maricato (2011, p. 138 e 172), as diversas denominações dos planos existem para que eles fujam do desprestígio de não

serem implantados e por outro lado, atrair novos investimentos, por meio de "movimentos de indução, diante da crise fiscal".

A Seção III do Estatuto da Cidade aborda o Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU - Progressivo no Tempo, e a Seção IV da Desapropriação com Pagamento em Títulos, caso o proprietário do imóvel não cumprir a obrigação de "parcelamento, edificação ou utilização, após a cobrança do IPTU progressivo durante cinco anos. No entanto, conforme a crítica de Maricato (2011, p. 161 e 162), o IPTU Progressivo que já era previsto na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 182, trata-se de um "instrumento adequado à realização da justiça urbana", mas dificilmente será aplicado, pois a "A lei se aplica conforme as circunstâncias numa sociedade marcada pelas relações de favor e privilégios".

Para finalizarmos a análise da Lei em discussão, gostaríamos de abordar o Capítulo III que trata do Plano Diretor que é obrigatório para as cidades com mais de vinte mil habitantes, sendo instituído como parte integrante do processo de planejamento municipal, devendo ser revisto, pelo menos, a cada dez anos. No entanto, para Maricato (2011, p. 180), trata-se da existência de "planos-discurso", pois a gestão das cidades "deve prever um plano orientador e um sistema de planejamento e gestão que seja responsável pela revisão do próprio plano", e nesse sentido Villaça (1999, p. 11), destaca que o reconhecimento do Plano Diretor é um discurso antigo e existe um abismo que separa o discurso tecnocrático da prática vivida pelas administrações municipais.

Dentre essa análise do Plano Diretor, a cidade de Paracatu passou pelo processo de revisão do Plano em 2013, que além de acolher e incorporar algumas propostas apresentadas pela população em Consulta Pública incluiu também o Documento Técnico de Planejamento Estratégico de Desenvolvimento Sustentável Paracatu - Paracatu 2030. Esse Plano foi apresentado em Audiência Pública e se estruturou em sete estratégias imprescindíveis, tais como:

> 1. Dinamizar as atividades econômicas do Município; Promover a Recuperação, 2. Proteção e Conservação Ambiental; 3. Requalificar os espaços urbanos; 4. Valorização do Núcleo Histórico como Patrimônio Cultural Nacional; 5. Garantir moradia digna, infraestrutura e serviços urbanos de qualidade para toda a população; 6. Promover o acesso à educação, saúde, cultura, trabalho, promoção social, esporte e lazer para todos os cidadãos e 7. Estruturar e implementar um sistema de planejamento e Gestão Municipal.

Enquanto um Plano Diretor atual, com revisão no ano de 2013, com a

responsabilidade de ser uma ferramenta básica para a implantação de uma política de desenvolvimento urbano, norteadora das ações impostas pelos agentes públicos e privados, deixa a desejar por não se pautar na Política Nacional de Mobilidade Urbana, a qual apresenta orientações para a Mobilidade Urbana Sustentável. Esse argumento fica claro na 3ª estratégia de estruturação apresentada no Relatório da Audiência Pública da Revisão do Plano Diretor em análise, que versa sobre a mobilidade em seu item I, apresentando a seguinte proposição para o Município:

> I - Modernizar o sistema de mobilidade urbana e de acessibilidade, por meio da articulação dos seus componentes (Trânsito, transporte, sistema viário, circulação de pedestres, educação de trânsito e integração regional) de forma a assegurar o direito de ir e vir, inclusive para pessoas com limitações de locomoção. (Paracatu, 2013)

Nesse item o Plano demonstra que a prioridade do Município será dada aos veículos em primeiro lugar, depois a preocupação com a circulação de pedestres, não deixando claro qual a hierarquia será utilizada na importância dada para os modos não motorizados e depois aos modos motorizados de transporte público e privado.

Essa proposta está em desacordo com a Política Nacional de Mobilidade Urbana, que prevê a priorização aos modos de transporte não motorizados, sendo ofertado um "acesso amplo e democrático ao espaço urbano, através dos modos não-motorizados e coletivos de transporte, de forma efetiva, que não gere segregações espaciais, somente inclusiva e ecologicamente sustentável". (BRASIL, 2012, p. 14)

Outro documento que corrobora a questão da falta de priorização aos meios de transportes não motorizados e coletivos no Município em análise, é o Plano de Desenvolvimento Sustentável de Paracatu 2030, que destacou como fraquezas desse Município:

> - "comprometimento do meio ambiente urbana decorrente: - das mineradoras; - da ocupação e expansão urbanas marcadas por forte componente de irregularidade fundiária; - **das dificuldades em acessibilidade e mobilidade devido à desarticulação viária da rede urbana e má qualidade do sistema de transporte coletivo;** - da centralização de equipamentos e serviços; - da pressão sobre o patrimônio cultural, elemento simbólico de identidade e propriedade." (PARACATU, 2011, p. 6)

Porém, como proposta para minimizar tais vulnerabilidades o documento Paracatu (2011, p. 10), aponta como eixo norteador a "Requalificação do espaço urbano, mobilidade,

ampliação de áreas públicas, adequação da infraestrutura e segurança pública". No entanto, observamos que em nenhum momento são acatadas as orientações sobre a construção de espaços urbanos com priorização voltada para pessoas em detrimento dos veículos automotores, por meio de proposições que amenizem as dificuldades atuais de mobilidade observadas no Município.

Por meio da análise da Lei 12.587/2012 fica evidente a preocupação do documento com a (re)produção de espaços públicos voltados para as pessoas, construindo cidades justas e acessíveis, comprometida com formação de espaços urbanos em que "a mobilidade centrada nas pessoas que transitam é ponto principal a ser considerado numa política de desenvolvimento urbano". (BRASIL, 2012, p. 15).

No sentido de construir cidades para pessoas, o arquiteto Jan Gehl (2013) apresenta uma rica análise sobre a importância de se caminhar pelo espaço urbano, que seja uma cidade viva, segura, sustentável e saudável. Essas características fundamentais de uma cidade podem ser intensificadas com a valorização dada aos pedestres e ciclistas, garantindo que a população tenha vontade de caminhar e pedalar em seus trajetos diários. (GEHL, 2013, p. 6)

De acordo com Gehl (2013), o conceito de andar a pé está intimamente ligado ao direito mais democrático de se deslocar no espaço. É considerado pela comunidade científica como o transporte mais antigo e o mais habitual no mundo todo, não tem custo e é uma atividade física saudável, principalmente para as pessoas que apresentam restrições médicas para desenvolver outro tipo de exercício.

Assim sendo, destacamos que quanto mais pessoas se sentirem instigadas a caminhar, pedalar ou permanecer nos espaços da cidade, maior será a oportunidade de se investir em eventos sociais e culturais nessas áreas, além de manter uma atmosfera de integração entre os indivíduos. Essa convivência traz a sensação de vida para os espaços urbanos e uma maneira de transmitir maior segurança para os moradores e visitantes da cidade, estimulando o comércio e o consumo, especialmente em uma cidade que possui um rico patrimônio cultural como Paracatu.

Segundo Gehl (2013, p. 6), em relação ao quesito segurança urbana a cidade deve apresentar uma infraestrutura harmônica que motive a caminhada de pequenas distâncias, espaços públicos atraentes e uma pluralidade de funções urbanas. A partir desse conceito acreditamos que quanto maior o número de pessoas vivendo a cidade, maior será o entusiasmo para presenciar os movimentos urbanos, a partir das habitações e edifícios dos

arredores, fortalecendo a cultura do turismo como é o caso de Paracatu.

A preocupação com o deslocamento a pé, entendido como Mobilidade Ativa, tem desencadeado uma série de discussões a nível mundial, proporcionando a inserção de vários conceitos, tais como, 'flanar', 'caminhabilidade' e 'pedestrianização'. Conforme o Instituto de Políticas de Transporte & Desenvolvimento - ITDP, o termo 'flanar' surgiu em 1905 pelo escritor brasileiro João do Rio, porém somente 100 anos depois recebeu uma nova concepção e atualmente o termo está ligado a um "convite à caminhar, esbarrar, reconhecer e aprofundar-se na experiência urbana".

Conforme Ghidini (2010, p. 2), o termo caminhabilidade "é uma qualidade do lugar. O caminho que permite ao pedestre uma boa acessibilidade às diferentes partes da cidade, garantido às crianças, aos idosos, às pessoas com dificuldade de locomoção e a todos". No estudo desenvolvido por este autor, foram discutidos dois métodos de como mensurar a caminhabilidade o de Chris Bradshaw (1993) aplicado em Ottawa, Canadá e o de Evandro Cardoso dos Santos (2003), que desenvolveu uma adaptação ao primeiro modelo, sendo aplicado na cidade de Curitiba, Brasil.

Em um paralelo traçado por Guidini (2010, p. 9), podemos observar que dos 10 índices utilizados por Bradshaw (1993), 7 deles estavam voltados para a preocupação com as pessoas, enquanto no estudo de Santos (2003) 9 índices estavam relacionados com as calçadas, sendo que apenas 1 se destinava à segurança do pedestre. Fica claro no estudo que a infraestrutura urbana é nossa grande preocupação, enquanto em países que investiram em planejamento urbano sustentável o fator humano é a grande inquietação atual.

A partir desses novos termos e conceitos vários estudos continuam sendo desenvolvidos e segundo o ITDP (2016), a Associação Nacional de Transporte Público (ANTP) indica que "36% da população se desloca a pé até os seus destinos nas cidades brasileiras, enquanto 31% utiliza o transporte individual motorizado e 29% o transporte público". Em relação ao conceito de caminhabilidade, o Instituto que investe em índices voltados para o fator humano, salienta que a concepção dos Índices está interligada nas características do ambiente urbano que propiciam os deslocamentos a pé, relacionados à qualidade e dimensão das calçadas e cruzamentos, atratividade da vizinhança, meio ambiente, mobilidade, segurança pública e viária:

Esse Índice foi aplicado pela primeira vez na área central da cidade do Rio de Janeiro, no projeto de requalificação da área central nomeado Programa Centro para Todos. Como a

aplicação ocorreu em um projeto específico os índices foram desenvolvidos para uma realidade pontual, porém o ITDP reforça que para aplicação em outras cidades, alguns índices necessitam ser reavaliados, pois segundo Washington Fajardo presidente do Instituto Rio Patrimônio da Humanidade, o Índice de Caminhabilidade "propõem uma visão integrada dos fatores, ajudando a identificar pontos positivos e negativos de uma área determinada e colaborando para a priorização de ações que estimulem a utilização da rua por pedestre".

Dentro desse mesmo raciocínio, a especialista em mobilidade urbana Tanscheit (2017), destaca a redução dos espaços urbanos dos pedestres que foram direcionados para os veículos automotores, em especial para os automóveis e conceitua o termo "pedestrianização" como sendo "devolver o acesso às ruas aos pedestres, fazer com que o espaço atenda às pessoas". Ressalta ainda que esse processo reverte em áreas mais "saudáveis, vivas, seguras e humanas" e dentre as dez cidades no mundo que passaram por esse processo apresenta a cidade de São Paulo, com o projeto Paulista Aberta que aos domingos torna a Avenida Paulista em via com prioridade para pedestres e ciclistas.

Além dessa ação pontual, a cidade de São Paulo avançou sobremaneira na discussão sobre a Mobilidade Ativa, com a instituição do Estatuto do Pedestre que foi decretado em 7 de junho de 2017. O Estatuto objetiva consolidar uma rede de mobilidade a pé em toda a cidade, oferecendo instrumentos que visam o reconhecimento da caminhada enquanto modo efetivo de transporte, além de regras e determinações como a qualificação das calçadas e de pontos de ônibus e a destinação de recursos do Fundo Municipal de Desenvolvimento Urbano - FUNDURB.

Observamos que várias iniciativas estão sendo tomadas no sentido de valorizar os deslocamentos a pé e Gehl (2013, p. 7), reforça essa ideia ao reconhecer que a cidade sustentável é aquela em que grande parte de seu sistema de transporte ocorre por meio da "mobilidade verde", que significa "deslocar-se a pé, de bicicleta ou por transporte público", o que reconhecidamente reduz o consumo de combustíveis, a emissão de gases, o nível dos ruídos e o sedentarismo.

Esse conceito tem se tornado referência para várias discussões em relação à qualidade dos deslocamentos nos espaços urbanos, se por um lado a infraestrutura e a qualidade dos serviços oferecidos nos deixam inseguros de utilizar a mobilidade verde, por outro, os veículos estão perdendo espaço nas vias, sem estacionamentos e com pagamento de pedágios nos centros urbanos em alguns países, e grande parte das cidades brasileiras sofrem com essa

realidade, até as de pequeno porte como Paracatu.

Assim sendo, entendemos que a mudança cultural do uso do automóvel para outros modais pode e deve ser trabalhada, porém é um grande desafio para qualquer técnico que se dedique à temática, pois seu êxito depende diretamente da vontade política em aplicar recursos públicos em projetos voltados para a mobilidade sustentável, que podem fazer o político perder as próximas eleições. A cidade de Paracatu deveria investir nesse processo de mudança enquanto a frota veicular está em crescimento, investindo principalmente na qualidade da infraestrutura das calçadas, na implantação de ciclovias e no transporte público coletivo.

3. Importância de se discutir o Plano de Mobilidade Urbana Sustentável para a cidade de Paracatu

Entendemos que depois do problema instalado é muito mais trabalhoso e o custo é muito superior, do que planejar o espaço urbano para se desenvolver com propostas robustas, que invistam em alterações a médio e a longo prazos. Dessa forma, consideramos que quanto maior é a cidade muito provável que os problemas vivenciados por grande parte da população também sejam grandiosos.

A discussão do formato das cidades e de como seu crescimento pode interferir na qualidade de vida dos habitantes deveria fazer parte do cotidiano da administração pública, por meio da difusão da informação em fontes da imprensa independente, em programas de rádio comunitário, nas escolas, nos centros comunitários, enfim que todos pudessem entender os desdobramentos que a simples instalação de um bairro residencial pode trazer para toda a comunidade local.

Para alguns estudiosos, as estruturas urbanas e o planejamento urbano influenciam o comportamento das pessoas e o funcionamento das cidades. Dentro dessa afirmação podemos analisar a formação de algumas cidades antigas que se estabeleceram como cidades para os pedestres, seja pelo empecilho da própria topografia, ou devido à economia e as redes sociais que permaneceram embasadas nos deslocamentos a pé.

Outras, no entanto, investiram no uso de bicicletas para os deslocamentos diários, construindo redes de boas ciclovias e concebendo a cultura desse seguro e eficaz sistema alternativo de locomoção. Atualmente percebemos a forte tendência em inserir esse modal nos

trajetos cotidianos, principalmente por se tratar de veículo mais rápido e mais barato que outras formas de transporte, sendo ainda saudável e ambientalmente viável.

Quando analisamos a Política de Mobilidade Urbana Sustentável devemos nos atentar para o destaque dado para o transporte público coletivo, que deve oferecer um serviço eficiente e eficaz, direcionando uma ocupação equilibrada do espaço urbano em conformidade com o plano diretor da cidade. Essas são algumas das diretrizes da Lei 12.587/2012, no entanto, verificamos que essas premissas não correspondem com os serviços de transporte público coletivo nas cidades atualmente, tanto em pequenos, médios e grandes centros urbanos.

Dentro das diretrizes da Lei em discussão, algumas cidades têm lançado mão de algumas ferramentas para inibir o uso dos veículos automotores individuais, tais como, pagamento de pedágio nas áreas centrais, a redução do número de vagas de estacionamento, redução do tempo de permanência na vaga de estacionamento, partes das vias destinadas aos pedestres em alguns trechos ou em horários específicos, dentre outras. Porém, a que se pensar em alternativas para esses moradores que precisam "consumir a cidade" e utilizam os automóveis como principal meio de locomoção, ofertando serviço de qualidade e com preço atraente para o condutor.

No entanto, em Paracatu a provável ausência de planejamento para um crescimento sustentável do ponto de vista econômico e socioambiental, é observado *in loco*, onde ocorreu a abertura de vias e a construção de edificações de maneira espontânea, o que resultou em um traçado irregular, edificações construídas no alinhamento do terreno, a mobilidade do pedestre é dificultada na área central, principalmente para os deficientes físicos, como consequência da construção de calçadas fora do padrão determinado pelo Desenho Universal, e a grande concentração do setor financeiro e comercial nessa área da cidade, com a aglomeração também da frota de veículos crescente.

Para constatar esse crescimento acelerado da frota de veículos em Paracatu, apresentamos os dados disponibilizados pelo Departamento Nacional de Trânsito - DENATRAN, que no mês de abril de 2007 a frota de veículos era de 16.136, e em abril de 2017 foram contabilizados 42.823 veículos, demonstrando um crescimento da frota de 165,4% aproximadamente, em apenas dez anos. Isso corresponde a um aumento acelerado da frota, sem que fosse acompanhado por um planejamento específico.

Em relação à frota circulante, devemos atentar para o crescimento do número de

motocicletas e motonetas na cidade de Paracatu, a qual apresentou um aumento de 269,4% nesse mesmo período analisado, partindo de 2.978 motocicletas em abril de 2007, e somando 11.002 motocicletas em abril de 2017. Devemos aqui considerar o fato de que, as maiores vítimas em acidentes de trânsito são os condutores e passageiros desse modal. No entanto, não há como fazer um levantamento preciso do crescimento de acidentes de trânsito envolvendo motociclistas, pois o município não conta com uma pesquisa desses eventos, por não estar inserida no Sistema Nacional de Estatística de Trânsito – SINET.

Diante desse contexto, observa-se que a infraestrutura das calçadas e vias, somada ao aumento da frota veicular, tem interferido diretamente na qualidade de vida da população local, considerando um obstáculo na promoção da mobilidade e acessibilidade dos pedestres, assim como uma provável causa do crescimento do número de acidentes de trânsito, além de interferir diretamente na lentidão do tráfego, visível em alguns pontos da cidade como a área central, e em alguns cruzamentos de vias com maior fluxo de veículos, além do aumento sensível da poluição atmosférica e sonora, e interferindo nas questões socioambientais.

Outra questão a ser abordada nesse estudo é a qualidade do transporte público ofertada atualmente em Paracatu, pois nota-se que a quantidade destes veículos nos horários de pico não atende bem à demanda. Além disso, as linhas ofertadas não contemplam o interesse de deslocamento de muitas pessoas as quais acabam migrando para outros meios de locomoção, tais como os mototaxitas, por exemplo, aumentando a exposição ao rico de envolvimento em acidentes, e da frota circulante.

A somatória de todos esses fatores motiva esse estudo, a analisar o espaço urbano da cidade de Paracatu, pois, as diversas teorias que direcionam seu entendimento precisam ser melhores avaliadas. Outra questão que nos instigou a discutir sobre a qualidade das calçadas nessa área urbana foi o número crescente de deficientes físicos que residem em Paracatu, em especial os deficientes visuais que se obrigam a resistir diariamente contra as grandes dificuldades de locomoção impostas pelas calçadas, principalmente da área central.

Com o objetivo de sustentar nossa preocupação com a qualidade das calçadas em Paracatu, apontamos um cruzamento específico, para o qual desenvolvemos um estudo devido à grande reclamação dos moradores locais e por se tratar de uma área com algumas escolas e aglomeração de serviços. O local está situado entre a Rua Rio Grande do Sul com a Rua Santiago Dantas e apesar de grande fluxo de pedestres, o cruzamento apresenta calçadas irregulares conforme foto 1 a seguir:

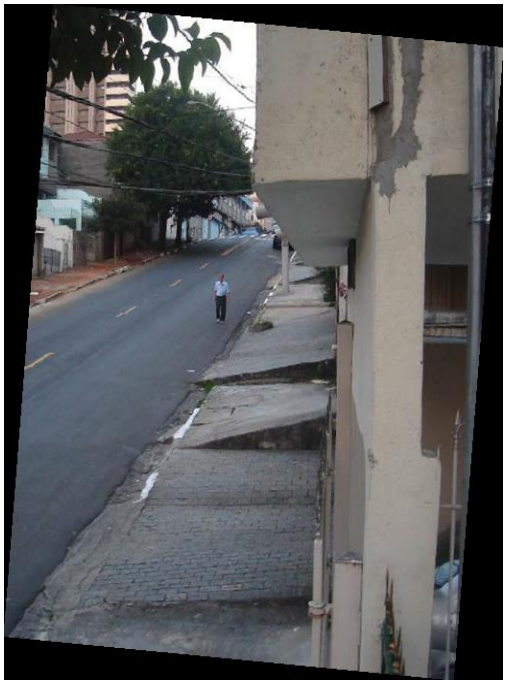
Foto 1: Rua Rio Grande do Sul

Autora: Pereira, T. (fev. 2017)

Como podemos observar o trecho da calçada no cruzamento da Rua Rio Grande do Sul com a Rua Santiago Dantas está interrompido devido ao desnível da calçada e da Sinalização Vertical de Pare que está inviabilizando a passagem de pedestres e impedindo o deslocamento de Deficientes Físicos e Visuais, além do grande fluxo de veículos nos períodos de pico. Lembramos ainda que o trânsito de pedestres no referido cruzamento é intenso graças à presença de escolas nas proximidades, fomentando a disputa pelo espaço entre pedestres e veículos nas vias aumentando o risco de atropelamentos.

Um exemplo para solucionar o problema das calçadas é o modelo apresentado nas fotos 2 e 3 a seguir:

Fotos 2 e 3: Alterações implementadas na calçada em função da caminhabilidade



Fonte: WRI Brasil

Portanto, observamos que é possível e viável investir em alterações nas calçadas e nas vias urbanas, proporcionando uma melhoria na qualidade dos deslocamentos de toda população, que precisa "viver" e "consumir" a cidade diariamente. Com a restauração das calçadas, a instalação de sinalização voltada para o pedestre, a intensificação da fiscalização, a implantação de ciclovias e ciclofaixas integradas ao transporte público coletivo, certamente a cidade iria fortalecer sua vocação para o turismo.

Essas sugestões tornam aplicáveis as estratégias apresentadas na dimensão ambiental do Plano de Desenvolvimento Sustentável de Paracatu - Paracatu 2030, no eixo da

"requalificação do espaço urbano, mobilidade, ampliação de áreas públicas, adequação da infraestrutura e segurança pública". Assim acreditamos ser possível priorizar o espaço urbano para o transporte dos modos não motorizados e do transporte coletivo em detrimento dos demais, melhorando a qualidade de vida urbana, fortalecendo os laços da população com a cidade e a tornando mais atrativa para o turismo.

4 - Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria de Transporte e da Mobilidade Urbana. **Mobilidade e desenvolvimento urbano.** Brasília: MCidades, 2006. 164 p.

BRASIL. Casa Civil. Lei 12.587 de 3 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis nos 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e das Leis nos 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 4 jan. 2012. Seção 1, p. 1.

CARVALHO, C. S.; ROSSBACH, A. (Org.). **O Estatuto da Cidade:** comentado. São Paulo: Ministério das Cidades. Aliança das Cidades. 2010. 120 p. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/PlanelamentoUrbano/EstatutoComentado_Portugues.pdf>. Acessado em 5 de março de 2015.

DENATRAN. **Frota 2007** (Paracatu, MG) em 15 de mai. 2017. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/estatistica/237-frota-veiculos>. Acesso em 15 mai. 2017.

DENATRAN. **Frota 2017** (Paracatu, MG) em 15 de mai. 2017. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/estatistica/237-frota-veiculos>. Acesso em 15 de mai. 2017.

FERRARI, C. **Curso de planejamento municipal integrado: urbanismo.** São Paulo: Pioneira, 1991.

GEHL, J. **Cidades para pessoas**. Tradução DI MARCO, A. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 262 p.

GHIDINI, R. A Caminhabilidade: medida urbana sustentável. **Sociedade Peatonal**. Curitiba, jun 1. 2010. Disponível em <http://2.bp.blogspot.com/-q1Rq9QocAds/TeaH0oLHehI/AAAAAAAA AB0/0JsZAm22cQ4/s1600/Banner-%2Bideia.jpg>. Acesso em 15 jan. 2017.

INSTITUTO DE POLÍTICAS DE TRANSPORTE & DESENVOLVIMENTO (ITDP). **Índice de caminhabilidade permite avaliar ruas sob ótica do pedestre**. Rio de Janeiro. Set. 2016. Disponível em: <http://itdpbrasil.org.br/indice-de-caminhabilidade/>. Acesso em

18 jan. 2017.

LEFEBVRE. H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001, p. 143.

MARICATO, E. O Ministério das Cidades e a Política Nacional de Desenvolvimento Urbano. **Políticas Sociais de Desenvolvimento e Análise**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA. p. 211-220. fev. 2006. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/ stories/PDFs/politicas_sociais/ensaio2_ministerio12.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015

MARICATO, E. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: Planejamento urbano no Brasil. **Laboratório Cidade e Sociedade**. São Carlos: UFSC. p. 121-192. jul. 2011. Disponível em: <http://labcs.ufsc.br/files/2011/12/07.-MARICATO-E.-As-id%C3%A9ias-fora-do-lugar-e-o-lugar-fora-das-id%C3%A9ias.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. Estratégia e Plano de Ação para a Saúde Urbana. **Integração dos Documentos de Trabalho para a Estratégia e Plano de Ação sobre a Saúde Urbana nas Américas**. Washington, D.C. p. 13-27. set. 2011.

PARACATU (2011). **Cartilha do Plano de Desenvolvimento Sustentável de Paracatu – Paracatu 2030**. Paracatu: Morro do Ouro, 2011, 20 p.

PARACATU. **Revisão do Plano Diretor de Paracatu. Relatório da Audiência Pública.** Disponível em: <http://www.paracatu.mg.gov.br/painel/assets/uploads/arquivo20170608092406 .pdf>. Acesso em 19 abr. de 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnicas e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1999. 258 p.

SILVEIRA, M. L.; SANTOS, M. **O BRASIL**: Território e Sociedade no início do século XXI. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 471 p.

TANSCHEIT, P. Dez cidades abrem ruas para devolvê-las às Pessoas. **The City Fix Brasil**. Disponível em: <http://thecityfixbrasil.com/2017/02/20/dez-cidades-abrem-ruas-para-devolve-las-as-pessoas/>. Acesso em 22 fev. 2017.

VILLAÇA, F. Efeitos do espaço sobre o social na metrópole brasileira. In: SOUZA, M. A. A. et al. (Orgs.). **Metrópole e globalização.** São Paulo: Cedesp, 1999.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

A EDUCAÇÃO POTIGUAR ENTRE 1830 E 1930: registros da inserção e consolidação da Geografia no ambiente escolar

Ravena Valcácer de Medeiros*
Jeane Medeiros Silva**

Resumo: A consolidação da Ciência Geográfica no Brasil está relacionada com o seu ensino. Por isso, compreender este processo permite uma leitura ampla da história da Ciência Geográfica nas escolas brasileiras, especialmente, neste caso, nas norte-rio-grandenses. Para tanto, esta pesquisa embasou-se em um levantamento bibliográfico didático (1824-1939), em estudos relacionados ao tema e em um conjunto fac-símile de relatórios de governo do Rio Grande do Norte (1835-1930). Baseado nestas fontes, notou-se que o estado tem grandes marcos na sua trajetória educacional, inclusive em nível nacional. A elaboração de um dos primeiros currículos brasileiros (1824) por Quaresma Torreão e a fundação do Atheneu Norte-rio-grandense (1834), que foi um dos primeiros colégios do país, exemplificam isso. Entretanto, a falta de investimento e atenção com o setor, provocaram o sucateamento de muitas escolas potiguares e déficits na formação dos professores, impedindo maiores avanços na educação, nos quais se incluem os estudos da Geografia, que tardiamente foram valorizados por esta sociedade.

Palavras-chave: História da Geografia Escolar. Ensino de Geografia no Rio Grande do Norte. Educação Potiguar.

Abstract: The Geographical Science consolidation in Brazil is near its teaching. Therefore, understanding this process allows a broad reading of the history of Geographical Science in Brazilian schools; especially in this case, in the Rio Grande do Norte State (Brazil) schools. This research was based on a didactic bibliographical survey (1824-1939), on studies related to the subject and on a facsimile set of government reports about Rio Grande do Norte (1835-1930). Based on these sources, we had noted the state has major milestones in its educational trajectory, including at the national level. The elaboration of one of the first Brazilian study table (1824) by Quaresma Torreão and the foundation of Atheneu Norte-rio-grandense (1834), which was one of the first colleges in the country, exemplify this. However, the lack of investment and attention with the sector has led to the scrapping of many schools of this country part and deficits in teacher training, impeding further advances in education, including Geography studies, which were later valued by this society.

* Bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica, membro do Projeto *História da Geografia Escolar no Rio Grande do Norte (1810-1930)* – (PVF13422-2016), graduando do departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ravena_valcacer1@hotmail.com.

** Coordenadora do Projeto *História da Geografia Escolar no Rio Grande do Norte (1810-1930)* – (PVF13422-2016), professora adjunto do departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. jeanegeo@yahoo.com.br.

Keywords: School Geography History. Geography Teaching in Rio Grande do Norte. Education Potiguar.

1 - Introdução

A consolidação da Ciência Geográfica no Brasil está relacionada com o ensino de Geografia e, segundo Silva (2012), teria sido motivado pela necessidade que se tinha de criar um sentimento nacionalista no povo brasileiro no século XIX, principalmente nos primeiros anos da República, subsidiar os primeiros ensinos técnico-científicos em nível superior e integrar o país à cultural ocidental. Outro motivo foi o interesse da burguesia brasileira em conhecer a cultura europeia.

Este trabalho busca compreender essa consolidação da Geografia nas escolas potiguares e a criação das primeiras escolas e suas metodologias, baseando-se em um levantamento bibliográfico didático da ciência Geográfica (1824-1939), estudos relacionados ao assunto e um conjunto de relatórios (1835-1930) do Governo potiguar. Estes relatórios tratam da educação, entre outros temas, na Província – durante o Império – e quando tornou-se estado, nas primeiras décadas da República.

Para compreender a Geografia brasileira é relevante conhecer e analisar de que maneira surgiu e se sistematizou os seus estudos e a sua inserção no universo escolar, além dos desdobramentos da sua influência sobre a abordagem que se tem da disciplina nos dias atuais. Para Melo; Vlach; Sampaio (2006), reconstruir a trajetória desta ciência faz com que seja possível apreender as metodologias adotadas até aqui e a base teórica adotada no decorrer da sua história. Apesar disso, pouco se fez quanto à essa reconstituição, mantendo desconhecida a história da Geografia nas escolas do país. É preciso ressaltar que essa trajetória é ainda mais desconhecida, considerando os estudos que abordam os estados brasileiros isoladamente, já que eles são ainda mais escassos, exceto os trabalhos sobre a educação no Rio de Janeiro, destaque no século XIX por ser a capital do Império e da República, posteriormente.

Assim, com base nas pesquisas, optou-se por usar os documentos provinciais, que descreveram a época, detalhando a situação da Província em vários aspectos – educação, higiene, segurança, culto público, etc. A partir das informações sobre a educação, construiu-se uma ideia de como ela era naquele período, contando com dados sobre o número de cadeiras

disponíveis, alunos, estado da infraestrutura dos prédios escolares, a metodologia usada, formação dos professores... Demonstraram também, em que momento a Geografia tornou-se uma disciplina independente nas escolas do estado.

Nesta perspectiva, é indispensável memorar que o ensino geográfico brasileiro começa, de uma maneira indireta, ainda na catequese dos índios pelos jesuítas, camuflados nas noções espaciais e nas descrições das terras e do povo português, configurando um ensino implícito deste saber.

Esta prática só se formaliza, conforme Silva (2012), em 1810. Este ano registrou os primeiros estudos explícitos da Geografia como disciplina autônoma no Brasil. Estes trabalhos foram realizados nos cursos de nível superior da Academia Real Militar. Quatro anos depois, a Academia inovou novamente ao utilizar um livro didático dessa ciência, denominado *Os Elementos de Astronomia*, o que representou um marco na gênese geográfica.

Outro momento ímpar nessa história foi a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Precursor na inserção da cadeira de Geografia no nível secundário, ele estabeleceu um currículo contendo "[...], rhetorica[1] e os principios elementares de geographia, [...]", previsto no Artigo 03 do Decreto de 02 de dezembro de 1837. A oferta da disciplina nas demais escolas foi uma consequência disso, já que o Colégio Pedro II era uma referência nacional a nível secundário.

O Atheneu Norte-rio-grandense foi mais uma instituição de ensino muito antiga. Foi criado em 1834 por obra de Quaresma Torreão enquanto presidia a Província (Silva, 2012). Vale salientar que o *Compendio de Geographia Universal: rezumido de diversos autores e offerecido à mocidade brasileira* (1824) foi escrito por ele e foi um dos trabalhos pioneiros quanto a elaboração de currículos no Brasil.

Deve-se ressaltar que o estado que despontou na formulação do currículo é o mesmo que sequer tinha as condições básicas para ministrar as aulas e que até os professores agiam com indiferença quanto a isso. A partir disso, percebemos o quanto a história da educação potiguar é contraditória. Quanto a Ciência Geográfica, constatamos que as falas das autoridades demoravam a efetivassem. O interesse pela cadeira, por exemplo, começou logo após o Colégio Pedro II oferta-la, mas essa conquista demorou mais de uma década para acontecer.

[1] O período abordado por este projeto sofreu diversas mudanças na ortografia da língua portuguesa. Assim, as citações diretas preservarão a ortografia original. O mesmo será aplicado aos nomes das obras e dos autores da época.

2 A história da educação brasileira e o caso potiguar: aportes metodológicos

Para desenvolver as análises propostas por este projeto e conhecer a história da educação e do ensino de Geografia no Rio Grande do Norte, foram elaboradas algumas pesquisas bibliográficas. Inicialmente, a investigação partiu da história da educação brasileira, embasada principalmente nos trabalhos: *O legado educacional do século XIX* de Saviani (et al.) (2006) e *História da instrução pública em Goiás* de Bretas (1991). Outra obra consultada foi *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)* de Silva (2012).

Esta obra fez importantes colaborações para que se entendesse não só a história da educação brasileira de maneira geral, como também a sistematização da Geografia. A partir dela tivemos um dimensionamento de como se deu a consolidação da ciência geográfica e a criação dos livros didáticos desta ciência. Conforme Silva (2012), entre 1814 a 1930 houve muitos livros didáticos deste tipo, entretanto eles não foram/são divulgados nas grandes mídias, mantendo-os desconhecidos e colaborando para a manutenção de que até o século XX, eles foram poucos e de pequena relevância. Quanto a isso, o ensino potiguar, só registrou nos documentos provinciais o uso de livro de Geografia em 1897, nas escolas primárias.

Posteriormente, foi pesquisado o contexto vivido pelos norte-rio-grandenses naquele momento. Quanto a isso, o presente estudo está fundamentado em pesquisas como: História da historiografia da educação no Rio Grande do Norte (primeiras décadas da República) de Silva; Cunha (2011), *A história da educação infante natalense* de Mendes; Menezes (2011) e *O Atheneu norte-rio-grandense feminino, sua história* de Lima; Morais (2008). Só então, considerando este cenário foram elaboradas leituras e análises sobre o ensino de Geografia potiguar e a utilização do livro didático no século XIX e início do século XX, estando fundamentado também nos relatórios da, então, Província. Pontuamos aqui, que estes documentos foram dos mais relevantes para a execução desta pesquisa.

3 - Reconstituição da trajetória educacional potiguar

A realização desta pesquisa contou com um levantamento bibliográfico, que foi feito em três partes: a história da educação brasileira, da educação do Rio Grande do Norte e a da

Geografia no estado. A primeira obra a ser consultada foi *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)* de Silva (2012), que trouxe muitas informações significativas, na medida em que abordou a história da educação brasileira e da consolidação da Ciência Geográfica enquanto uma cadeira independente e um conhecimento essencial para a educação e não mais um saber secundário, como foi encarado por um longo período.

Em seguida, partiu-se para a consulta e análise dos relatórios provinciais do Rio Grande do Norte entre 1830 e 1930, onde se obteve informações de muito valor sobre a educação e a vida que os potiguares levavam. Entretanto, nos detivemos aos dados sobre a instrução pública do estado e a inserção da Geografia nas escolas. Só então, foi feita a sistematização e a seleção destas informações, destacando as que referiam-se a algumas instituições educacionais pioneiras, o estado da instrução pública, a formação dos professores, as condições de trabalho e a presença da Ciência Geográfica nas escolas potiguares.

Só então, considerando-se esse cenário, foram elaboradas algumas buscas, seguidas pela análise e o cruzamento dos dados sobre o ensino de Geografia potiguar e a utilização do livro didático no século XIX e início do século XX. Assim, construiu-se um recorte da história da educação potiguar e da Geografia no universo escolar entre os anos de 1830 e 1930.

4 As controvérsias do processo educacional do Rio Grande do Norte

De acordo com Hegel, o homem é um ser histórico, que necessita conhecer sua história para alcançar sua liberdade e seu autoconhecimento, já que não se trata de indivíduos independentes da história. Assim, somente pela consciência do passado, é possível entender a direção da evolução humana (Esser, 2014). Nesta perspectiva, Dermeval Saviani (2008, p. 03) lembra que

> [...] Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. [...]

Desta maneira, nada mais precioso do que conhecer a história que levou os acontecimentos e as pessoas até o contexto atual. Para Saviani, só assim é possível chegar à plena consciência

de si e dos objetos à sua volta. No entanto, conforme Hobsbawm (1995, p. 07), faz parte da cultura imediatista do homem do século XXI desprezar o passado, mesmo aquele que foi vivenciado por ele.

Para Hobsbawm (1995, p. 07), este é na verdade, um problema que se instalou já no fim do século XX, quando a maior parte dos jovens passou a viver em uma "[...] espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. [...]". Essa relação é um tanto pior com o passado que eles não presenciaram. Isso acabou por ser uma prática prejudicial, por impossibilitar que essas gerações conheçam a si e aos seus antepassados.

Mas, admitindo-se que o passado é a chave para o conhecimento em muitos aspectos, incluindo a educação, esta pesquisa se propõe a reconstituir a história da Geografia escolar no estado do Rio Grande do Norte a partir da história da instrução potiguar. Nesta perspectiva, entendemos que a educação e o processo que a levou até esta realidade podem ser lidos a partir do passado, sendo possível pensar sobre as ações tomadas anteriormente, sejam as más sucedidas ou as de êxito e quais as suas relações com o presente. Por isso, reconhece-se os acontecimentos que interferiram na formulação da educação brasileira e especificamente, a do Rio Grande do Norte, que é o principal objeto de estudo desta pesquisa.

É importante ressaltar que algumas atitudes têm sido tomadas com o objetivo de reverter o desinteresse pela história da educação. Conforme Saviani (2008), a conservação e promoção destas memórias se dão pela preservação delas, pelo seu ensino e pela produção de trabalhos sobre o tema. Neste sentido, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro contribuiu muito para o conhecimento do passado brasileiro. Surgido inicialmente no Rio de Janeiro (1838), o Instituto teve esta importante função social, preservando parte da trajetória da educação brasileira e contribuindo com as publicações de documentos que compõem o patrimônio histórico brasileiro. A partir de então, a instituição criou outras filiais por todo o país. No Rio Grande do Norte, ele foi criado em 1902 e sua revista foi uma fonte indireta sobre a educação potiguar utilizada por este trabalho.

Quanto à produção de obras sobre a instrução, há muito mais trabalhos sobre o tema do que se pensa. Todavia, eles não são muito divulgados nas mídias, o que contribuiu para que uma parcela significativa da população os desconheça. Entre esses trabalhos estão *L'instruction publique au Brésil (1500-1889): historie et legislation* de José Ricardo Pires de Almeida (1889) e *A Cultura Brasileira* de Fernando Azevedo (1943). Ambos reconhecidos

por reconstituírem o processo educacional de maneira tão completa, destacando a obra de José Almeida, que abordou quase 400 anos do Brasil colonial e do Império. Os *Elementos de Astronomia. Para uso dos alumnos da Academia Real Militar* de Manoel Ferreira de Araújo Guimarães, foi publicado pela Impressão Régia em 1814 e é outra obra muito expressiva, sobretudo para a Geografia brasileira, por ser o primeiro livro didático do tipo que se tem notícia. Outro trabalho precursor é o *Compendio de Geographia Universal. Rezumido de diversos authores e offerecido a mocidade brasileira* (1824) de Bazílio Quaresma Torreão, tido como uma das primeiras propostas curriculares da ciência geográfica. É necessário destacar a importância desse currículo, pois

> [...] A base de estruturação dos manuais escolares (sejam eles compêndios, livros didáticos, apostilas) perpassa pelo currículo. Um passo importante à autonomia de um conjunto de saberes e, por conseguinte, à gênese de uma disciplina, é a constituição de um currículo aplicado ao ensino, a proposição de objetivos que definem um lugar para esses saberes na formação em implemento (SILVA, 2012, f. 19).

Vale salientar que Quaresma Torreão também fez outras contribuições significativas. Uma delas foi a criação do Atheneu norte-rio-grandense em 1834, que revolucionou a sociedade potiguar, como será abordado a seguir. Mas, antes de entender esta revolução, abordaremos um pouco do percurso percorrido pela instrução pública brasileira.

A história da educação deste país começa pelas missões jesuíticas. A Companhia de Jesus foi criada em 1534, com o objetivo de conquistar novos fieis pela sua catequese, em resposta aos avanços da Reforma Protestante. No Brasil, consoante a Hernandes (2010), a catequese dos jesuítas se inicia em 1549, coordenada por Manoel de Nóbrega. Foi assim que iniciou o processo de educar o povo brasileiro.

A catequese jesuítica estava intimamente ligada com a transmissão e imposição de costumes e conceitos pertencentes ao mundo "civilizado" dos colonizadores sobre a vida dos índios. Jesus (2016), aponta que as raízes da desigualdade social brasileira estão entrelaçadas com o processo educacional, desde esse período, quando alguns tinham acesso ao saber. Não obstante, deve-se admitir que foi a partir delas que a educação formal adentrou à cultura do povo brasileiro. Como também é válido destacar o esforço dos padres em financiar o ensino aqui, já que a Coroa não disponibilizou verbas para este fim.

O fato é que entre os ensinamentos dos padres, implicitamente havia conhecimentos pertencentes à Geografia, embora eles não se dedicassem muito a isso, como é visto no trecho

a seguir "Não se detenha muito tempo em investigar questões de cronologia ou de geografia da terra santa ou outras menos úteis, a menos que a passagem o exija; [...]" (HISTEDBDR, Regra 14). Considerando essa fala, percebe-se que não havia muito interesse em demorar-se em tais estudos, no entanto, foi ensinando um pouco da cultura europeia e caracterizando a Terra Santa, que, indiretamente, começamos a estudar Geografia no Brasil, ainda no século XVI.

É necessário admitir que a expulsão dos jesuítas, em 1759, foi muito negativa para nossa educação. De acordo com Fernando de Azevedo [S. d.]

> [...] Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especialmente para o Brasil, bastará lembrar ainda uma vez no momento de sua expulsão, possuíam os Jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 residências, 36 Missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias onde existiam casas de Companhia" (22) (apud Bretas, 1991, p. 30).

Quase todas as escolas foram fechadas, o que representou um desserviço para a instrução pública por desarticular todo o sistema já implantado por eles. Muito embora o Estado tenha assumido a responsabilidade, muitas foram as percas, apesar das aulas Régias surgirem como substitutas as Missões (Silva, 2012).

No Rio Grande do Norte, conforme Paiva (2006, f. 03), isso implicou em problemas com o prosseguimento do ensino básico na Província, como pode ser observado no trecho a seguir

> Com a expulsão dos jesuítas, que possuíam escolas nas aldeias de Guagiru e Guaraíras, hoje, respectivamente, os municípios de Extremoz e Arês, e a vigência das reformas pombalinas, que instituíram as *aulas régias*, **a então Província do Rio Grande enfrentou dificuldades para implantar seu ensino, tanto quanto as citadas aulas régias, como a continuidade do ensino de primeiras letras**. [...]. (Grifo nosso)

Na concepção de Bretas (1991), as aulas régias eram insuficientes para substituir as jesuíticas e não tinham tanta qualidade. Só alguns anos depois que foram criadas mais Escolas Régias, entretanto, não se ganhou muito em termos de qualidade do ensino. A falta de fiscalização também contribuiu para o fiasco deste modelo, por manter o Governo desinformado sobre o que se passava nas instituições. O fim das Escolas Régias aconteceu em 1822, com a Independência da República. Uma nova sistematização educacional com aulas ministradas em um só estabelecimento só aconteceu em 1840, com o Colégio Pedro II, sendo

utilizado pelas demais instituições do ensino secundário, ou com a criação do Atheneu Norte-rio-grandense, em 1834.

Antes disso, a Lei de 15 de Outubro de 1827 foi aprovada, configurando outro acontecimento importante para Bretas (1991), porque, em linhas gerais, determinou que fossem criadas escolas de Primeiras Letras para ambos os sexos, conforme fosse a necessidade. Falava-se também sobre os valores máximo e mínimo do pagamento dos mestres, a mobília, os prédios, a metodologia, os conteúdos e a formação do professorado que deveria acontecer nas capitais.

Uma Lei ainda mais significativa foi o Ato Adicional de 1834, que discutiu sobre o comando do ensino público pertencer às Províncias ou ao Poder Central. Ficou decidido, que cada Província ganharia poder sobre o setor. Castanha (2006) afirma que isso promoveu uma descentralização muito significativa. Assim, passou-se a saber ainda menos sobre a realidade da instrução no Império e a perspectiva de implantar um sistema educacional tornava-se ainda mais remota.

Quanto à oferta de diversas cadeiras em uma só instituição, o Colégio Pedro II destacou-se nacionalmente por instituir um modelo para as demais escolas e inserir a Geografia no ensino secundário do país. Fundado em 1837, a Geografia já passou a ser uma disciplina independente naquele colégio.

Este é um momento ímpar na trajetória da Ciência Geográfica brasileira, por deixar de ser encarada como um conhecimento complementar, para ganhar sua merecida importância. Com essa formalização enquanto disciplina no ensino secundário, a Geografia foi se aproximando da realidade escolar a partir da sua aplicação (Melo; Vlach; Sampaio, 2006). É pertinente lembrar que, de acordo com Silva (2012), o ensino de Geografia já acontecia oficialmente no ensino superior, inserido nos cursos de formação militar da Academia Real Militar, ainda em 1810. Portanto, no Brasil essa ciência percorreu um caminho contraditório, surgindo no nível superior, depois alcançando o ensino secundário e só então o primário.

Mas, agora que consideramos o início da educação brasileira, atentemos para os acontecimentos da educação potiguar e a chegada e consolidação do ensino da Geografia no estado do Rio Grande do Norte. A partir das pesquisas feitas para este trabalho, o primeiro registro sobre a educação potiguar que se obteve foi através do trabalho de Mariz (2004). Ela aborda um relato encontrado na Revista do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN), tratando da cadeira de Gramática Latina na Vila do Príncipe criada pelo

padre Francisco Brito Guerra. Eventualmente, o padre tornou esta cadeira em escola pública, durante seu mandato (1831-1833) de Deputado Imperial do estado.

No que se refere aos relatórios provinciais norte-rio-grandenses, desde o primeiro ano analisado (1835) havia notícia sobre o assunto. Neste ano, Quaresma Torreão, o então Presidente da Província, revelou que a educação não estava se desenvolvendo satisfatoriamente, registrando apenas 22 escolas em todo o estado. Para ele, isso poderia estar ligado à falta de apoio do Governo com a causa.

Na tabela abaixo está ilustrado o número de escolas públicas e de matriculados no Rio Grande do Norte entre 1836 e 1926, com base nos relatórios provinciais deste período que foram consultados.

Tabela 01 - Estado das escolas do Rio Grande do Norte

Número de escolas públicas e de alunos potiguares (1836-1926)		
Ano	Quantidade de escolas	Matriculados
1836	30	-
1846	24	664
1856	37	1002
1866	60	1044
1876	97	3695
1886	152	5132
1896	-	2725
1906	82	2183
1916	-	-
1926	66	7065

Org.: Ravena Medeiros, 2017.

Fonte: RELATÓRIOS ... ,1836-1926.

A partir da análise destes dados, nota-se que a quantidade de escolas públicas registradas nos relatórios provinciais do estado do Rio Grande do Norte teve um crescimento significativo na abertura de instituições educacionais públicas nos primeiros 50 anos analisados. Esse crescimento é reduzido posteriormente, pois as escolas particulares vão ganhando espaço. Em 1929, por exemplo, Faria (1929) abordava a existência de 283 escolas primárias privadas, com uma matrícula de 6634 discentes. Em outras palavras, o número de matriculados somente em escolas particulares em 1929 foi quase o mesmo registrado nas

escolas públicas primárias do estado em 1926.

No que se refere à formação dos professores que trabalhavam nessas instituições, muitas foram as reclamações encontradas quanto o assunto. Houve registros de professores que sequer conseguiam ler e escrever facilmente. Contudo, há de se considerar que a profissão não era valorizada e sofria com as péssimas condições dos ambientes de trabalho, a remuneração era baixa e atrasada e não se tinha respeito pelos docentes. Estes são motivos que explicam a reduzida oferta dessa mão de obra no Rio Grande do Norte, obrigando o Governo a contratar profissionais não tão capacitados.

Com a criação da Escola Normal, em 1908, este quadro melhorou, trazendo mais conhecimento para a categoria e aumentando o número de profissionais no mercado. Havia, inclusive, a prática do "estágio" destes alunos durante seu curso. Essa espécie de estágio ocorria no Grupo Escolar Augusto Severo, que trabalhava com o nível primária e que será abordado mais à frente.

Um outro problema muito observado nos documentos analisados foi a falta de investimento público na educação, o que contribuía para o sucateamento das escolas públicas potiguares, havendo informações da falta itens básicos para o desenvolvimento das atividades como penas, tintas, papel e água, o que ilustra o descaso dos governantes com uma causa tão importante, muito embora seus discursos destacassem a instrução pública.

Mas, voltemos à Quaresma Torreão, o criador do Atheneu Norte-rio-grandense. Lima; Morais (2008), afirmam que ele fundou o colégio mais antigo do país, reunindo pela primeira vez em uma só instituição as aulas mais importantes da época, que correspondiam a Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Latim. Apesar da bela iniciativa, os registros seguintes demonstraram que o colégio não recebeu muito apoio financeiro do Governo, o que deixou o Atheneu em péssimas condições. Sarmento (1845) revelou a vulnerabilidade do prédio, que sequer suportava as tempestades, acarretando a suspensão das aulas pelos riscos à integridade física dos funcionários e dos alunos. Tantos outros registros dos anos seguintes continuaram remetendo a problemas como o déficit na formação dos seus professores ou o fato de que a instituição sequer estava recompensando o investimento público, devido ao baixo rendimento acadêmico dos alunos.

Quanto a isso, Carvalho; Seixas; Yamamoto (2002) trazem a visão de E. C. Barros (2000) que está em concordância com o que os documentos provinciais revelaram sobre o Atheneu. A formação de um número resumido de alunos e de pouca qualidade, o manteve

aquém das expectativas até o início da República, quando o colégio consegue melhorias no seu trabalho. Todavia, a situação era tão crítica que em 1859 – 25 anos após sua criação – a matrícula era de 81 alunos e em 1930, 112. Ainda assim, tratou-se de uma escola de prestígio a nível estadual e por isso, personagens importantes para a história do Rio Grande do Norte estudaram no local, tais como Café Filho, Garibaldi Filho, entre outros.

O Atheneu foi o primeiro colégio que registrou o ensino de Geografia. Desde os relatórios de 1839, eles já demonstravam interesse pela cadeira. No RELATORIO ... (1840), eles requerem a abertura das cadeiras de Retórica, Geografia e História, até então suprimidas pelo orçamento reduzido. Dez anos mais tarde, encontra-se outro pedido para que possam ofertá-la na instituição, o que demonstra que muito embora a iniciativa do Colégio Pedro II tenha incentivado tal oferta, na prática, as mudanças nas demais escolas secundárias não foram tão imediatas assim.

Marques (1849) informava que as autoridades davam importância à disciplina, considerando essencial a criação da cadeira no Atheneu para que os alunos pudessem compreender o mundo mais profundamente. Mas, ao que parece, o interesse não era partilhado pelos jovens, considerando o número de alunos matriculados na disciplina. Em 1873, eram apenas quatro os matriculados no Atheneu. Passadas mais de duas décadas, Chaves (1897), apontava um dos maiores registros de inscritos na escola. De acordo com tal documento, em 1897 a cadeira de Geografia registrou 26 estudantes, o que reforçou a hipótese de que não havia muita procura por estas aulas no Rio Grande do Norte. Houve inclusive anos que não foi contabilizada nenhuma inscrição. Além disso, Passos (1855) também contribuiu para a formulação dessa ideia, apontando que se as despesas da Província fossem muito altas, não ofertassem as aulas de Geografia e História a fim de diminuir os custos.

Entretanto, não se pode compreender que o ensino de Geografia limitava-se às aulas do Atheneu, pois, aos poucos, outras escolas passaram a oferecer a disciplina. Maranhão (1904) revela que em 1902 havia colégios em Natal, Mossoró e Macaíba que ministravam essa cadeira. Eles eram os colégios: Americano, da Conceição, Potiguar, Sete de Setembro e um pequeno curso secundário, que apesar de serem privados, contribuíram para a educação do estado e para que parte da população tivesse acesso as concepções geográficas.

Outra escola muito importante para a educação potiguar, esta a nível do ensino primário e pública, foi o Grupo Escolar Augusto Severo, criado em 1908 a partir do Decreto n. 174 de 05 de março de 1908. Isso aconteceu durante o Governo de Alberto Maranhão, que

se promoveu algumas mudanças na educação do estado, a começar por esta criação, que foi muito significativa não só para as crianças como também para a formação dos professores graduandos pela Escola Normal, pois no Grupo, eles teriam a chance de praticar a licenciatura, conforme Morais; Silva (2009).

Souza (2006) revela que os Grupos Escolares brasileiros foram concebidos para fazer da nossa educação equivalente a dos países desenvolvidos, inserindo o ensino simultâneo e promovendo a universalização do ensino primário. O ensino simultâneo – ou método lancasteriano –, de acordo com Bretas (1991), implementado na Europa e nos Estados Unidos a partir do século XVIII ele foi uma boa saída para transmitir o conhecimento para as grandes massas, por lecionar para muitos alunos ao mesmo tempo, diminuindo os gastos. Por esses motivos, comumente era requerido pelas autoridades norte-rio-grandenses a implantação deste método em todas as suas escolas, constatação essa feita pela observação dos documentos analisados. Todavia, isso ainda não foi o suficiente para inserir todas as crianças do estado no processo educacional.

Baseado em Souza (1921), haviam 32 grupos escolares espalhados pelo Rio Grande do Norte, naquele ano, número este que foi reduzido a 21, em 1930, conforme Faria (1930). Destacamos ainda, que as escolas primárias foram pioneiras na adoção de um livro didático de Geografia ou foram as únicas a registrar o seu uso nos balanços provinciais. De acordo com Chaves (1897), adotou-se para o ensino primário os livros *Mappas Muraes* de Olavo Freire e *Geographia Atlas de* Couturier, tradução de Moreira Pinto.

5 Conclusão

A compreensão da história da consolidação da Ciência Geográfica nas escolas potiguares está atrelada à análise dos documentos e trabalhos que abordam o tema. Todavia, essa não é uma atividade tão simples, pois pouco se sabe quanto a existência e o conteúdo destas publicações, dado que elas não têm espaço nos grandes meios midiáticos do país. Apesar dos desafios para realização destes estudos, conforme visto, eles são indispensáveis para compreensão do progresso do pensamento geográfico assim como a ligação entre as metodologias atuais com as precursoras.

Este trabalho fez um levantamento bibliográfico e usou um conjunto de documentos da Província do Rio Grande do Norte, entre os anos de 1835 a 1930. A partir deles, constatou-se que de modo geral, até o final do século XIX o ensino no Rio Grande do Norte enfrentou

desafios que dificultaram a expansão da educação, como as péssimas condições de trabalho – com ausência de materiais básicos para atividade e vulnerabilidade da infraestrutura de alguns prédios escolares diante de chuvas e ventanias.

Ademais, a formação deficitária de um significativo número de professores era um obstáculo. Quanto a isso, Nestor Lima foi uma das figuras norte-rio-grandenses que mais contribuiu para a melhoria destes pontos, implementando novas metodologias nos cursos da Escola Normal, aperfeiçoando o ensino, principalmente o primário, além de lutar pela reforma das escolas que mais necessitavam.

Outro personagem importante que compõe a história da educação do Rio Grande do Norte é Bazílio Quaresma Torreão. Silva (2012) considera que seu trabalho *Compendio de Geographia Universal. Rezumido de diversos authores e offerecido a mocidade brasileira* (1824) foi um dos primeiros currículos brasileiros. Ele também criou o Atheneu em 1834, que foi visto, é considerado como um dos primeiros colégios do país e que se destacou por reunir e ofertar as cadeiras muito importantes. Apesar do pioneirismo do Atheneu, pouco foi feito pela sua manutenção, o que acabou por fragilizar o prédio, que sequer recebia os alunos nos dias de tempestades devido ao risco que eles corriam. Somado a isso, lá também havia professores despreparados e que não não tinham sequer penas e tintas para lecionar.

No entanto, essa escola conseguiu fazer contribuições muito marcantes para a instrução pública do estado, principalmente quanto à Ciência Geográfica, buscando oferecer a disciplina em 1839, dois anos após o Colégio Pedro II fazê-lo. Entretanto, o número de alunos inscritos na cadeira durante o período analisado (1830-1930) não foi tão significativo, tendo como 26 uma das maiores matrículas em 1897.

Quanto à matrícula geral no Atheneu, o problema se repetiu, por que, conforme os documentos provinciais, em 1930 só havia 112 discentes inscritos, o que demonstrou o desinteresse dos jovens pela educação. Não obstante, é salutar relembrar haviam outras escolas que disponibilizavam a cadeira de Geografia, ainda que alguma delas fossem privadas, contribuindo para que o conhecimento chegasse a mais estudantes. Neste sentido, os colégios Americano, da Conceição, Potiguar, Sete de Setembro e um pequeno curso secundário eram exemplos disso. Consoante aos relatórios provinciais de 1902, eles estavam localizados em Natal – as três primeiras escolas –, Mossoró e Macaíba, respectivamente.

O Grupo Escolar Augusto Severo também foi muito importante para a história da educação potiguar e da Geografia, pois reformular a educação primária do estado, adotando o

método Lancasteriano. Isso ampliou o número de jovens que tinham acesso à escola.

Um outro ponto relevante foi a adoção de livros didáticos de Geografia pelas escolas primárias, que foram *Mappas Muraes* de Olavo Freire e *Geographia Atlas de* Couturier, tradução de Moreira Pinto. Esta foi, inclusive, a única menção feita sobre o uso deste artifício em todos os níveis escolares do Rio Grande do Norte, durante os 100 anos analisados por esta pesquisa.

Assim, constatou-se que a história da educação do Rio Grande do Norte e do ensino de Geografia deste estado têm algumas ações e acontecimentos muito consideráveis, mas, tamanho êxito foi algo pontual. O mais observado foi a indiferença das autoridades com o setor ou pior, o discurso de que a instrução precisava ser valorizada, mas nada era feito para tanto, o que se assemelha com as práticas atuais do Governo e que certamente desarticulou o processo e o avanço educacional potiguar, impedindo que tivesse tanto êxito quanto outros estados brasileiros, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

6 Referências

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. p. 15-189.

Câmara dos Deputados. DECRETO DE 2 DE DEZEMBRO DE 1837 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 18 jul. 2017.

CAMARA, Bonifacio Francisco Pinheiro de. **Relatorios com que installou a Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte no dia 11 de junho de 1873 o 2º vice-presidente exm. sr. coronel Bonifacio Francisco Pinheiro de Camara, e passou a administração da mesma provincia ao Exm. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho no dia 17 do mesmo mez.** Rio de Janeiro, 1873, p. 8-13.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 1, p. 169-195, 2006. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/162/171>. Acesso em: 03 ago. 2017.

CHAVES, Joaquim Ferreira. **Mensagem dirigida pelo Governador Joaquim Ferreira Chaves ao Congresso Legislativo do Estado do Rio Grande do Norte ao abrir-se a 3ª Sessão ordinária da 2ª Legislatura em 14 de Julho de 1897 acompanhada de relatório da Secretaria e anexos.** Natal, 1897, p. 1-13.

ESSER, Carolina Diamantino. A importância da história em Hegel e Gadamer e sua contribuição para o Direito. **Revista de Direito**, v. 6, n. 2, p. 61-84, 2014. Disponível em:

<http://www.seer.ufv.br/seer/revdireito/index.php/RevistaDireito-UFV/article/download/26/24>. Acesso em: 03 ago 2017.

FARIA, Juvenal Lamartine de. **Mensagem Apresentada pelo Exmo. Dr. Juvenal Lamartine de Faria Presidente do Estado do Rio Grande do Norte à Assembléa Legislativa por Ocasião da abertura da 3ª Sessão da 13ª Legislatura.** Natal: Imprensa Official, 1929, p. 51-60.

_____. **Mensagem apresentada pelo Presidente Juvenal Lamartine de Faria á Assembléa Legislativa, por ocasião da abertura da 1ª sessão da 14ª legislatura.** Natal: Imprensa Oficial, 1930, p. 51-65.

GONÇALVES, Antonio M. N. **Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte apresentou no dia 14 de fevereiro de 1859, por occasião de sua installação o Exm. Sr. presidente da provincia, doutor Antonio M. N. Gonçalves.** Maranhão, 1859, p. 9-12.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 222-244, dez.2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art14_40.pdf>. Acesso em: 29 jul 2017.

HISTEDBR. **O MÉTODO PEDAGÓGICO DOS JESUÍTAS: O "RATIO STUDIORUM"**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 24 jul 2017.

HOBSBAWM, ERIC. **Era dos Extremos:** O breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 7.

JESUS, Wellington Ferreira de. Os jesuítas e o financiamento da educação na Colônia: os recursos de muitos para o privilégio de poucos (Séc. XVI-XVII). In: SOUSA, CARLOS ÂNGELO DE MENESES; CAVALCANTE, MARIA JURACI MAIA. (Org.). **Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República.** Brasília: Liber Livro, 2016. 294 f., p. 71-90. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2015/01/sousa-jesuitas_web.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

LIMA, Elisangela Gurgel Rocha; MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. O Atheneu Norte-riograndense Feminino, sua história. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, V., 2008, Aracaju. **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação.** Aracaju: UFS, 2008. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/783.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MARANHÃO, Alberto. **Mensagem apresentada pelo Governador Alberto Maranhão ao passar o governo do estado ao Dr. Augusto Tavares de Lyra no dia 25 de Março de 1904.** Natal: Typographia d'a República, 1904, p. 1-6.

MARIZ, Marlene da Silva. A história da educação do Rio Grande do Norte nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico do RN. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, III., 2004, Curitiba. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação.** Curitiba:

UFPR, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/011.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MARQUES, Magalhães. **Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia do Rio Grande do Norte, na installação da [illegible] sessão ordinaria no dia 3 de maio de 1849 pelo presidente da provincia.** Pernambuco, Typographia M. F. de Faria, 1849, p. 6-13.

MASCARENHAS, Manoel de Assis. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Rio Grande do Norte na abertura da última sessão ordinaria da 2. Legislatura provincial, no dia 7 de setembro de 1839: pelo Exmo. Presidente da provincia Dr. Manoel de Assis Mascarenhas.** Pernambuco: Typographia Santos & Companhia, 1840, p. 6-10.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI., 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 2683-2694. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MENDES, Sarah de Lima; MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. A História da Educação Infante Natalense. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 6, 2011.

MIRANDA, Antonio dos Passos. **Falla com que o Exm. Snr. Dr. Antonio dos Passos Miranda abrio a primeira sessão da vigesima primeira legislatura da Assembléa Provincial do Rio Grande do Norte em 17 de outubro de 1876.** Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1877, p. 9-16.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Francinaide de Lima. História da Profissão docente em Natal/RN (1908-1920). **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, 2009.

PAIVA, Marlúcia Menezes. A (re)construção da história da escola primária no rio grande do norte. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI., 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 4227-4237. Disponível em: < http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/382MarluciaPaiva.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PASSOS, Antonio Bernardo de. **Falla que o illm. e exm. senhor Dr. Antonio Bernardo de Passos, Presidente da Provincia do Rio Grande do Norte, dirigio á Assemblea Legislativa Provincial no acto da abertura de sua sessão ordinaria em o 1º de julho de 1855.** Pernambuco, Typographia M. F. de Faria, 1855, p. 8-13.

PINAJE, João Valentino Dantas. **Discurso que recitou o Bacharel João Valentino Dantas Pinaje, Vice Presidente da Província do Rio Grande do Norte, na abertura de sua**

Assembléa Legislativa. Na 1ª Sessao Ordinaria da 2ª Legislatura, no dia 7 de Setembro de 1838. Natal: Typographia Natalense, p. 37-41.

SARMENTO, Moraes. **Discurso pronunciado pelo Excellentissimo Presidente da Província do Rio Grande do Norte na abertura da Segunda Sessão Ordinária da Quinta Legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 7 de setembro de 1845.** Pernambuco: Typographia M. F. de Faria, 1845, p. 11-14.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 10, ago 2008. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SILVA, Ágda Priscila da; CUNHA, Débora Quézia Brito da. História da historiografia da educação no Rio Grande do Norte (primeiras décadas da República). In: 5º *Seminário Nacional de História da Historiografia:* biografia & história intelectual. **Caderno de resumos & Anais do.** Ouro Preto: EdUFOP, 2011. Disponível em: <http://www.seminariodehistoria.ufop.br/ocs/index.php/snhh/2011/paper/viewFile/865/303>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia:** história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930 ...). 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Luiz Barboza da. **Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Luiz Barboza da Silva entregou a administração da província do Rio Grande do Norte ao Exmo. Sr. Coronel Antonio Basílio Ribeiro Dantas, 2º Vice-presidente da mesma.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1867, p. 18.

SOUZA, Antonio J. de Mello e. **Mensagem lida perante o Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da undecima legislatura em 1º de Novembro de 1921 pelo Governador Antonio J. de Mello e Souza.** Natal: Typographia Comercial – J. Pinto & C., 1921, p. 22-27.

_____. **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da primeira sessão da sexta legislatura em 1 de novembro de 1907 pelo Governador Antonio José de Melo e Souza.** Natal: Typographia d'A República, 1907, p. 4-14.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XIX.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 215 p. p. 33-84.

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

ASPECTOS DA ARQUITETURA E DA ARTE EM TEMPLOS RELIGIOSOS NO BRASIL COLÔNIA

Vandeir José da Silva*
Giselda Shirley da Silva**

Resumo: O objetivo deste texto foi fazer através de revisão de literatura no texto de John Bury uma ponte da história cultural refletindo os aspectos da construção de templos religiosos no Brasil Colônia e como as artes foram produzidas como fruto de uma memória cultural e social. Para o trabalho, indagamos a partir das leituras questionamentos que procurassem responder nossas inquietações. Estas pautaram sobre os modelos arquitetônicos de construções das igrejas no Brasil Colônia e se os mesmos obedeceram a padrões portugueses. A relevância do estudo se assenta na ideia de que são necessárias interpretações de historiadores da cultura trazendo novas formas de mostrar a produção cultural e artística no Brasil.

Palavras-chave: Arquitetura. John Bury. Igrejas. Cultura e artes

Abstract: The purpose of this text was to make through literature review in the text of John Bury a bridge of cultural history reflecting the aspects of the construction of religious temples in Brazil Cologne and how the arts were produced as the fruit of a cultural and social memory. For the work, we ask from the readings questions that try to answer our worries. These were based on the architectural models of construction of the churches in Brazil Colony and if they obeyed to Portuguese standards. The relevance of the study is based on the idea that interpretations of cultural historians are necessary, bringing new ways of showing cultural and artistic production in Brazil.

Keywords: Architecture. John Bury. Churches. Culture and arts

Introdução

Este trabalho é o resultado da leitura do capítulo intitulado como "Arquitetura e Arte no Brasil Colonial de BURY, John Bernard. A Arquitetura e Arte no Brasil Colonial. Org. OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. Brasília – DF: IPHAN/MONUMENTA[1]. Fizemos

* Doutoranda em História na Universidade de Évora, (CIDEHUS-). Faculdade do Noroeste de Minas Gerais. E-mail: vandeirj@hotmail.com

** Doutoranda em História na Universidade de Évora, (CIDEHUS-). Faculdade do Noroeste de Minas Gerais. E-mail: giseldashyrley@hotmail.com

[1] Esclarecemos que os subtítulos do texto permaneceram tal como no texto.

no texto algumas incursões de outros autores procurando pensar o sentido da arte e seus desdobramentos enquanto expressões de memória e cultura. Neste sentido pensamos ser importante o apontamento de Burke (2008) ao nos lançar em proposta de redefinição da história cultural propondo ao historiador da cultura repensar o que estes têm realizado em seus estudos. Nesta investida argumentativa, o historiador nos cobra a responsabilidade de diálogos abertos, o que anterior a década dos anos oitenta não se fazia negligenciando a cultura ao papeis sem importância.

Esta nova forma de ver e interpretar a história abre caminhos interdisciplinares com dimensões até então não assumidos no caminho da história, abraçando os historiadores da cultura este espaço fértil. Assim, compreender a história, significa que o historiador da cultura assume um papel despretensioso e sem preconceito de que toda produção humana são arranjos sociais fruto do seu tempo nos mais diversos tempos e campos, sendo necessário que o investigador aprenda como disse Marcel Proust, a trocar os óculos quando as teorias não lhes servem para enxergar o que procura. Nesta tentativa de ler e compor a ideia de Burke e ligá-las ao texto de Bury, entendemos ser papel do pesquisador da cultura soltar suas amarras e investir em outros campos definidos pelo historiador como as “artes do passado”, o que outros investigadores não fazem fora dos domínios da história da cultura.

O objetivo deste texto assentou-se na preocupação de compreender de que maneira as igrejas no Brasil Colônia foram erigidas e a qual padrão de arquitetura obedeceram.

Procuramos estabelecer inicialmente algumas indagações no texto do autor sendo elas: quais foram as modelos de igreja construídas no Brasil Colônia? As construções dos templos religiosos se assemelhavam aos de Portugal? Qual a diferença entre as construções arquitetônicas das igrejas portuguesas e de sua Colônia?

A pesquisa fora realizada por meio bibliográfico e o título do capítulo intitula-se Arquitetura e Arte no Brasil Colonial. Neste, há uma subdivisão de quatro subtítulos voltados à análise da composição arquitetônica e a arte que as compõem.

Chamamos a atenção inicialmente, como Jhon Bury trabalhou o texto apresentando a geografia através de imagens de mapas com vista da cidade colonial de Salvador- Brasil século XVII, apresentando em seguida plantas das cidades-fortalezas fora do contexto europeu sendo elas: cidade-fortaleza de Damão localizada na índia, cidade-fortaleza de Bassein, Índia, cidade-fortaleza de São Tomé contemporaneamente Meliapor também na Índia, século XVIII. As plantas das cidades são locais de conquistas portuguesas e são

demonstradas fazendo um paralelo com os modelos ortogonais aos centros administrativos das plantas de cidade coloniais brasileiras e os aspectos da paisagem urbana.

O autor inicia o texto descrevendo que os portugueses colonizadores não levaram para as terras de alem mar – colônia brasileira nenhuma tradição firme e definida de planejamento de espaço urbano. Em suas reflexões, afirma que as margens das cidades mineiras não foram construídas fortificações em decorrência de não precisarem de regularidades militares urbanas, contrário ao que aconteceu nos centros litorâneos e que as plantas ortogonais fizeram parte dos centros administrativos. Merece especial atenção o fato das cidades mineiras mineradoras como Ouro Preto e Sabará que apenas seguiam os cursos dos riachos auríferos. Notadamente de acordo com Bury a situação mais interessante é a reconstrução de Mariana que data de 1710. Logo após o estabelecimento do bispado na cidade em 1745 houve uma reconstrução da planta em formato ortogonal, uma idéia pensada para os centros administrativos.

Destaca o autor a importância das arquiteturas dos fortes construídos para defesa nas encostas brasileiras, mas localiza seu interesse não somente pelo fato de serem de construções de origem portuguesa, mas por se tratarem de edificações que colaboram com o pensamento da história da arquitetura militar.

Arquitetura religiosa

Ao procurarmos analisar esta parte do texto pensamos ser necessário compreender que o patrimônio integrado está ligado a uma significativa memória artística que a liga ao sentido da expressão cultural e social. É necessário também recorrermos à história e procurarmos compreender estas artes como fruto de um tempo.

Desse modo, Bury inicia este subitem descrevendo as igrejas coloniais brasileiras e seus traços e estilos arquitetônicos herdados da cultura européia contemporaneamente tombados pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional publicados no ano de 1955. A cada um destes templos ele pontua seu aspecto exterior e interior comparando alguns com igrejas que tem incorporado elementos portugueses e italianos.

Num segundo momento, explica que dos conjuntos de templos religiosos ele escolheu 10 para descrevê-los sucintamente, demonstrando seus aspectos históricos, estilísticos, decorativos e suas variações regionais, o que faz transitando pelo diferentes Estados Brasileiros. Neste sentido, caracteriza em suas reflexões cada igreja e chama a atenção do

leitor para observar desde sua visão exterior a interior, estando atento as fachadas, campanários, torres, retábulos, portadas esculpidas, nave, capela mor como estilos que compõem um dado histórico impregnados de artes de diferentes partes da Europa. Chama-nos atenção para as os materiais com os quais foram utilizados na construção sendo alguns destes importados de Lisboa, uma representação que atestam a arte nos períodos históricos da renascença, barroco e rococó.

Uma consideração interessante de acordo com suas reflexões é a visão que o pesquisador passa a ter em relação ao tipo de planta, e o estilo de construção em Portugal e no Brasil. Em Portugal no século XVIII nas proximidades de Braga, houve uma experiência de uma igreja construída na forma oval que por sua vez em pouco tempo ameaçou ruir sendo escorada e por fim, demolida e construída outra em seu lugar no estilo neoclássico nos anos de 1803.

Tomando como experiência o terremoto que aconteceu em Portugal nos anos de 1755 o modelo de igrejas ovais não fazia parte da arquitetura portuguesa que preferia modelos retangulares. Por outro lado, igrejas em forma ovais era uma realidade no Brasil mais especificamente nas Minas Gerais. De acordo com Bury o modelo de igreja em Portugal foi de preferência retangulares.

John Bury nos leva também para o plano das construções da engenharia civil descrevendo alguns exemplares como magníficas obras, sendo algumas delas trabalhadas a exemplo das casas na virada do século XVIII em Salvador onde a porta principal e as janelas e portas apresentam decorações com ornamentos esculpidos tais como os da fachada da igreja da Ordem Terceira Franciscana que segundo o autor data de (1702 – 1703). No paralelo de formosas igrejas destaca as igrejas localizadas em engenho que apresentavam aspectos simples em forma de galpões e alpendres caracteristicamente portuguesa.

Termina esta parte do texto, fazendo uma pequena incursão sobre a invasão holandesa no período de 1621 – 1654 que é marcada com a construção de um palácio com torres para o governador e que este exercia a função de farol e observatório, mas fora destruído em meados de 1782 não exercendo influência na arquitetura Civil brasileira, o que nos faz interrogar por que estas paisagens arquitetônica não subsistiram ou deixaram traços no Brasil colonial em decorrência de que há presenças de vários elementos de outras culturas nas construções do Brasil.

Escultura, Pintura e Azulejos

O historiador de arte britânico inicia seu texto reconhecendo que muito já fora estudado por Rober Smith e Germain Bazin sobre estilos de retábulos português e brasileiro no século XVIII nas formas tardias do neoclássico, barroco e rococó. Porém, propõe que seria interessante pensarmos sobre a maneira com que foram elaborados os aspectos decorativos de efeito psicológico em talha, uma arte de gasto tão vultoso. Para ele, estas construções tinham como finalidade o encantamento hipnótico. Recorre o a descrição de Richard Burton que compara a simplicidade da construção das igrejas como galpão de paralelepípedo. Retomando, observa que os retábulos por possuir ricos detalhes de entalhe e a cor dourada tem a função de chamar a atenção dos que ali entram, hipnotizando o apreciador, possibilitando que esses olhares se dissolvam com as sensações produzidas na oscilação e animação.

Compõem a estas condições, as chamativas cores que são utilizadas para atraírem os olhares nas ornamentações que são esculpidas e polidas e dourada em madeira – "talha". As cores somam um conjunto que oscilam entre: vermelhos, verdes e violeta nas imagens que se contrasta com azulejos em tons de azul claro e escuro, incluso o marrom ou negro no jacarandá que fora envernizado. A esta natureza expressiva, concordamos com Ahlers, (2007, p. 62) ao escrever que: "A atividade artística é essencialmente atividade da imaginação e que nela incluem-se imagens sedimentares na memória, cabe também ao historiador da arte a compreensão dos sinais e mensagens, transformados em pintura". Neste sentido é preciso que o historiador tenha sensibilidades para as sutilezas deixadas na obra do artista.

Outro momento interessante é a incursão do autor na reflexão sobre os escritos de Santos Simões ao descrever sobre a azulejaria que se pode encontrar datada do período colonial. O fato de não haver trabalho com este tipo de artefato no Brasil Colonial, eles eram importados da metrópole portuguesa. Esse gosto iniciou-se no século XVII e firmou-se de tal maneia que chegavam ao Brasil geralmente somente azulejaria da mais alta qualidade. Isto implica dizer que os azulejos brasileiros segundo o autor estão entre os melhores exemplares desta época e "únicos do gênero" [2]. Conforme descrição, os azulejos foram utilizados no século XVIII no Brasil no exterior dos edifícios e cúpula de torres antes que este costume iniciasse em Portugal. Pode-se encontrar esta paisagem de azulejaria no convento franciscano de João Pessoa na Paraíba. De acordo com o autor não eram comuns azulejos serem utilizados

[2] BURY, 2006.

para ex-votos de fieis, mas esta realidade pode ser encontrada em Nossa Senhora da Boa Viagem localizada em Salvador. Nos painéis do século XVIII podem ser visualizados notáveis gestos de milagres de salvamento de morte no mar.

Aspecto de notável admiração na visão de Bury são as pinturas de trompe I'oeil que fora desenvolvidos por pintores italianos nos anos seiscentos nas abóbadas das igrejas numa expressão do barroco que são expressões que chegam ao Brasil colônia.

Por fim, a reflexão final é realizada sobre as expressões estilísticas dos artistas Manoel da Costa Athaide e suas significativas pinturas e de seu filho Antônio Francisco Lisboa o Aleijadinho como as expressivas estátuas dos profetas. Finaliza o autor fazendo algumas provocações ao indagar que as obras de aleijadinho construídas em Congonhas do Campo mantêm certa correspondência com as que existem em Braga. Desta maneira, surgem indagações que nos levam a pensar como pode ser possível dois conjuntos de artes separados pelo Atlântico apresentar estas evidências. Certo é que são indícios para novas pesquisas, pois o investigador deve ser como escreveu Darnton citando Marc Bloch (1986) como o Ogre da lenda, onde sentir cheiro de carne humana, ali ele sabe que esta sua presa.

Considerações Finais

Ao longo da leitura percebemos o desafio de compreender a multiplicidades de arranjos nos quais o Brasil fora construído arquitetonicamente, oferecendo nas paisagens urbanas o florescimento de mentalidades que produziram as mais diferentes artes. Neste sentido podemos compreender que existem vários olhares que se apresentam de maneira diferente um do outro. Uns para a curiosidade de apenas conhecer e aqueles que tiram do seu tempo para a compreensão das formas estilísticas que atestam o intercambiar de várias culturas que deixaram seus legados nas pegadas da produção histórica dos brasileiros.

Referências

AHLERS, Silvia. **Murais de Marcier em Mauá – Afrescos na capela da Juventude da Operária Católica.** Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte. 2007.

BURY, John Bernard. **A Arquitetura e Arte no Brasil Colonial**. Org. OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. Brasília – DF: IPHAN/MONUMENTA, 2006.

Burke Peter, **O que é História Cultural?** 2.ed.Trad. Sergio Goes de Paula . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

DARNTON, Robert. **O grande Massacre de Gatos e Outros episódios da História Cultural Francesa.** 2. ed. Rio de Janeiro. Graal, 1986.

Caderno de Resenhas

ALTUS CIÊNCIA
REVISTA ACADÊMICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO

ATMOSFERA ROMANA NAS ESCOLAS OLIGÁRQUICAS BRASILEIRAS DURANTE O PERÍODO DE 1859 ATÉ 1919

Caroline da Costa Morais*

MANUEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo .2 ed. - Maringá : Eduem, 2008. ISBN 85-7139-121

A breve resenha do livro intitulado Igreja e Educação Feminina (1859-1919) do historiador Ivan A. Manoel pela Editora da Universidade Estadual do Maringá, ilustra uma face do conservadorismo e do desenvolvimento do programa político da Igreja Católica Romana, em escala mundial, destinado a combater a secularização do mundo moderno.

A perspectiva do historiador em sua obra sobre o ensino de meninas durante o período em que se privilegiou o conservadorismo e a temeridade à modernidade - a ponto de se constatar em seus parágrafos uma breve necessidade de se voltar à Idade Média para delimitar o poder da Igreja - e conceituar fatores importantes para as famílias oligárquicas, transforma a leitura deste enriquecido livro em uma das maiores propostas para observar a educação e os trajetos através de sua linha do tempo.

A obra é dividida em quatro capítulos sendo o primeiro, A oligarquia e a educação feminina no século XIX no qual é relatada de maneira aprofundada a ausência de confiança das famílias oligárquicas da época na educação oferecida pelas escolas públicas. Resignados, se incomodavam com a falta de colégios e escolas capazes de educar suas filhas como donas de casa, mas não assim somente. Com o contexto histórico delineado, se constata que a sociedade da elite carioca que redundava a coroa portuguesa exigia muito mais das pequenas moças.

Acostumadas a verem seus pais, os donos do café e suas mães a estarrecerem-se diante da conduta dos varões com os escravos, a educação devia de fato se modernizar. Assim, a busca pela modernização sem se afastar dos recatos da Igreja Católica e a necessidade de suprir as insuficiências de professores laicos, costumavam emprestar seu apoio a iniciativa

* Advogada. Cientista Jurídica e Social graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS e Especializada em Educação à Distância pela Faculdade do Noroeste de Minas. Possui também título de Pós-Graduação em Direito Civil e Direito Processual Civil pelo Instituto de Desenvolvimento Cultural IDC. E-mail: carolinecostamorais@gmail.com

Estatal para que no ensino, suas filhas se mantivessem afastadas do feminismo e da profissionalização.

Estas famílias encontraram, portanto, na pedagogia jesuítica uma maneira conveniente de trazer um tradicionalismo patriarcal para dentro do lar. Este tradicionalismo vinha sendo tratado pelas Irmãs de São José de Chamberry com muita delicadeza, tendo em vista que para cada congregação, por exemplo, uma Senhora Francesa estava ao topo tecendo a rigidez daquela educação quase romana.

Aproveitando a disciplina e a importante devoção à Deus, a Igreja aproveitava para criar colégios masculinos e femininos, com a finalidade de manter a estratégia de cristianização da sociedade.

Esta obra, como se pode ver é uma relíquia de parágrafos da pesquisa Deste Nobre Historiador que, nestas primeiras linhas resulta em um apanhado de dados históricos sobre o bem maior do Brasil. A Educação. É de suma importância destacar aqui a valorização do trabalho do historiador, que nasceu em 1952 na Cidade de Bauru no município de São Paulo.

A educação feminina nas escolas da Igreja Católica é calcada em um conservadorismo exigido pelas famílias oligárquicas, que de fato ao afastar o feminismo e a profissionalização da mulher, resultam no ensino do feminino durante o período tradicionalista patriarcal.

Nas primeiras páginas da obra o autor caracteriza a sua pesquisa com uma questão, aquela que o levou a escrever sobre a educação feminina e a igreja, partindo do seguinte: *Como entender e explicar de modo razoavelmente competente as atitudes contraditórias e ambíguas da oligarquia brasileira?*

A questão gira em torno do laicismo e dos professores leigos ao conservadorismo cristão, esta ausência era suprida pelas congregações que traziam em seu órgão máximo, Madames Francesas – mulheres, esposas de fidalgos europeus que viajavam com seus maridos ao Brasil e acabavam por ocupar-se de trabalhos voluntários em conjunto com as irmãs.

Esta cultura da educação francesa perdurou e perdura até os dias atuais em que congregações cristãs fundam escolas e a nomeiam com o sobrenome dessas estrangeiras. É o exemplo que se intitula o Colégio Sévigné, mantido pela Congregação das Irmãs de São José até o seu centenário aniversário. Escola que homenageia a Madame Sévigné que freqüentou o voluntariado Porto Alegrense em meados do século XIX.

Um exemplo desta confiança das famílias oligárquicas na educação cristã é exigir que

suas filhas e de seus amigos – para que pudessem se relacionar – estudassem sob a égide de conceitos e lemas que costumavam integrar as sociedades da época, como por exemplo, traz o historiador autor da obra em fls. 20 que "o bom católico deve ser ordeiro, obediente, respeitador da ordem constituída. "

A educação acima descrita era a mais harmoniosa possível para os cidadãos e, também a mais rara e nobre sob a égide da Constituição Federal de 1891 que assim dizia: *Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes:§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos.* Bem, veja que o historiador procurou delinear com detalhes que a educação da igreja é que era a responsável pelo polimento sociocultural das mulheres e pela suas formações como donas-de-casa e mulheres do lar.

Era importante, neste contexto ainda, relata o autor na página 24 que seria importante para a educação das moças que soubesse não apenas dirigir a casa, mas a governar os escravos. Mais um detalhe que se confere em todos os momentos da obra é que ressalta que o ensino público era tido como "desperdício de dinheiro e contrário aos interesses nacionais."

Este costume e raciocínio era constatado na memória e documentos das famílias oligárquicas. Estas famílias viviam no reduto na nobreza portuguesa no Brasil, a elite paulista e carioca que se relacionava com os portugueses que permaneceram em território nacional durante o período de 1859 a 1919.

No segundo capítulo, destaca o aumento das escolas públicas e o avançado estágio de evolução do ensino no Brasil. Era o temor das famílias diante da possibilidade de perda do conservadorismo com professores especializados que afastariam as moças da devoção e da atmosfera romana em que viviam nos internatos.

Também eram constantes as comparações da bonança da igreja católica e do ensino cristão durante o período da Idade Média a ponto de questionarem-se nos momentos entre o café e as discussões sobre política do por que não poderiam viver ou voltar ao período entre o Estado Medieval e o Estado Barroco no que se referisse à cristianização da sociedade e na educação de suas filhas.

Relata que estudos da época delimitavam com uma teoria da educação conservadora que não deve se afastar do Estado e, portanto, que o feminismo deveria ser suprimido. Bem como, a profissionalização da mulher. Pois, até então a teoria do conhecimento aceita é que

"Deus é o centro de toda e qualquer sabedoria que o homem possa alcançar; segundo que do próprio Deus provém a luz, a revelação que permite ao homem chegar ao verdadeiro conhecimento. A isso denominamos doutrina da Revelação Divina. "

Disserta através de pensadores que vão desde São Tomás Aquino até Descartes sobre a externalização e a busca do conhecimento no período em que a exploração capitalista do país era baseada no comércio de escravos e na cultura de extração do café. Aliás, muitas dessas moças eram filhas de grandes Barões do Café e deviam aprender não apenas sobre o lar e os cuidados para com a casa e o marido, mas sobre geografia e o trato com os escravos. Veja que a busca "do verdadeiro saber e, por meio dele, a salvação da alma, qualquer conhecimento que não tivesse por base a crença em Deus e por resultado a demonstração de sua existência se constituía em um falso saber; portanto, um perigo para a fé e para a alma humanas."

Será que seria a lei externa que expressaria a vontade de Deus na venda de cabeças de pessoas para que fossem acorrentadas e trabalhassem de sol a sol? Será que as moças da família não deveriam ter uma educação adequada para se encaixar na sociedade que passa a questionar a cultura escravista, tendo em vista que fora abolida logo em seguida, em 1888?

Era coerente e conveniente apoiar a educação católica se pensar sob esta perspectiva, mas o critério utilizado pelo autor em seu terceiro e quarto capítulo baseia-se na proposta educacional que o Estado brasileiro possuía a época e que destoa da proposta social portuguesa. É importante aqui destacar que veio da Europa a cultura escravista. Pelo menos, é o que se discute sobre a nova historiografia brasileira nos tempos atuais.

Mas a leitura da obra aqui resenhada é tão leve e tão bem estruturados os seus parágrafos do autor que sequer permitem ao leitor querer retornar ao presente e aos fatos que acompanham o cotidiano atual e diário. Esta pequena "quebra" entre o período estudado pelo historiador e os dias atuais é necessária para dar continuidade ao presente comento.

Apesar das famílias oligárquicas preponderarem a educação baseada na antiprofissionalizaçao, as matérias ensinadas e a recusa à pedagogia moderna demonstravam haver certa competição entre as alunas. O que, de plano afasta a possibilidade de que as meninas seriam moças acomodadas, o que se conclui que não houve de forma alguma, chance de afastar a educação moderna – como muito discutem autores da pedagogia sobre não temer a modernidade e sobre como é necessário educá-la – e que a profissionalização das mulheres era conseqüência da força e do instinto maternal da mulher de gerir o próprio ventre, e, depois, por conseqüência de gerir suas rendas e suas atitudes.

Assim, a própria sociedade oligárquica rompe com o verbalismo medieval e propõe a experimentação como novo método pedagógico assim que os fatos sociais começaram a atingir sobremaneira os hábitos escravistas, no mesmo sentido em que São Tomás de Aquino assinala que "As palavras pronunciadas pelos mestres provocam melhor o conhecimento que os simples objetos sensíveis, na medida em que as palavras já são símbolos de conteúdo inteligível."

Constatada que a modernidade está no próprio ato de ensino, reconheceu-se a importância não só das freiras e das francesas na educação das moças e que, seriam necessários professores qualificados para dar continuidade a toda grandeza que exigiam as nobres famílias.

Nestes quatro capítulos, o autor aborda as disciplinas estudadas e traz uma espécie de relato do cotidiano que ilustra as vestimentas e os dormitórios das estudantes, que eram internadas em uma espécie de atmosfera romana. Sem o carinho, apenas auxilio no vestir e uma rígida disciplina de horários para higiene e alimentação. Esta é rotina descrita pelo historiador que sugere uma atmosfera romana em dois sentidos: no branco das roupas – se partirmos do pressuposto de que se tratam de mulheres romanas – e na rigidez dos talheres e louças que faziam estridente barulho semelhante ao barulho das espadas.

É importante aqui detalhar que estes barulhos advindos da cozinha, longe dos quartos do internato, apenas podiam ser escutados em razão do silencia estritamente exigido pelas irmãs em todos os momentos da vida acadêmica e estudantil daquelas moças.

Este comportamento era muito bem visto e bem quisto pelas famílias e nas relações sociais, era importante reconhecer os barulhos da casa, da cozinha e dos escravos que em nada se pareciam com o que aprenderam. Mas aprenderam a receber ordens, aprenderam a mandar só de escutar.

As mães das meninas sentiam-se orgulhosas com tamanha disciplina e requinte nos vocabulários que, originário da matéria de literatura, que também era acompanhada de Catecismo e Diocese, Manual Enciclopédia, História Bíblica, História Eclesiástica, História Natural, Geografia e História Universal.

Conclui o autor com citações de Rui Barbosa em que "O Deus irritado, egoísta e cioso do misticismo não lhe consente afeições da terra" e que, portanto, não seria inteligente deixar a cargo de intempéries e humor de Deus as grandes conquistas financeiras e os grandes contratos celebrados para com outras conquistas. Neste intento, conclui o autor que se

verificou claro para aquelas famílias a importância de se elaborar e executar um projeto educacional.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Os trabalhos para publicação deverão ser apresentados em CD (devidamente etiquetado, com título do texto, nome do autor e e-mail; editor Word for Windows 6.0 ou superior), acompanhados de duas cópias impressas. A identificação do autor e da instituição deverá constar apenas no *arquivo* em CD, que deverá apresentar claramente o título do trabalho científico. Os artigos devem ter entre 12 e 15 laudas e os ensaios entre 20 e 25 páginas (Times New Roman tamanho 12, folha A4), com espaçamento entrelinhas de 1,5. As resenhas e sínteses não devem ultrapassar a 5 laudas. Os trabalhos científicos devem ser normatizados da seguinte forma:

1) Título com as letras maiúsculas, centralizado, tamanho 12, em português e inglês;
2) Identificação do autor logo abaixo do título, tamanho 12;
3) Identificação e endereço da Instituição a qual pertence(m) completos. Todas as notas deverão constar no rodapé.
4) Resumo em português, tamanho 12 e espaço simples, no máximo de 10 linhas;
5) Palavras – chave (máximo de cinco);
6) Abstract, tamanho 12 e espaço simples, reproduzindo o resumo em português;
7) Keywords;
8) Texto de acordo com as normas da ABNT, sem numeração nos subtítulos. A diagramação dos textos obedecerá às normas da Revista ALTUS CIENCIA. As citações devem ser feitas no corpo do texto: (SOBRENOME DO AUTOR, data) ou (SOBRENOME DO AUTOR, data, página). Ex.: (SAQUET, 2000) ou (SAQUET, 2000, p.31). Caso o nome do autor esteja sendo mencionado no texto, indicar somente a data. Ex.: "Desta forma, Santos (1997), mostra elementos da ...".
9) Referências Bibliográficas conforme a ABNT. Bibliografia: deve constar no final do trabalho científico e em ordem alfabética. a) Livros: SOBRENOME, Nome. Título da obra. Local de publicação: Editora, data. Ex.: CORRÊA, Roberto. A rede urbana. São Paulo: Ática, 1989.; b) Capítulo de livro: SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org). Título do livro. Local de publicação: Editora, data. Página inicial-final. Ex.: IANNI, Octavio. Dilemas da integração regional. In: SOUZA, Álvaro (Org*)*. Paisagem território região: em busca da identidade. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000. p.133-136.; c) Artigo em periódico: SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico, local de publicação, volume, número, página inicial-final, mês(es). Ano. Ex.: MACHADO, Lucy. Cognição ambiental, processo educativo e sociedades sustentáveis. Faz Ciência, Francisco Beltrão, vol. 5, n.1, p.131-146, dezembro, 2003.; d) Dissertações e teses: SOBRENOME, Nome. Título da tese (dissertação). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração). Ex.: RIBAS, Alexandre. Gestão político-territorial dos assentamentos, no Pontal do Paranapanema (SP):uma leitura a partir da COCAMP. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. 224p. (Dissertação, mestrado em Geografia).
10) Os textos deverão ser enviados após a revisão gramatical e ortográfica.