



EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

COLETÂNEA DE ARTIGOS

ORGANIZADORES

Gislene Farias de Oliveira

Isac Sales Pinheiro Filho

Kamila Moreira Tavares

Ana Lúcia da Silva Costa Guerra

Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa

Léa Barbosa de Sousa



ORGANIZADORES



Gislene Farias de Oliveira

Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo, Brasil. Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Contato: gislene.farias@ufca.edu.br



Isac Sales Pinheiro Filho

Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, MBA em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Gestão da Qualidade pela Faculdade Focus, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, MBA em Gestão Pública em Saúde pela Faculdade Iguazu, Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.



Kamila Moreira Tavares

Mestrando em Agroenergia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Pós graduação lato sensu em Georreferenciamento de Imóveis Rurais e urbanos pela Faculdade Einstein – FACEI; Bacharela em agronomia pela Faculdade Católica do Tocantins - FACTO. Contato: kamilaprotins@gmail.com



Ana Lúcia da Silva Costa Guerra

Mestranda em Agroenergia Digital, Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialização em Agricultura de Precisão pela Faculdade CGESP. Bacharel em Agronomia e Tecnólogo em Gestão Ambiental, pela Universidade Católica do Tocantins (UniCatólica). Licenciatura em Pedagogia, Faculdade São Marcos. Contato: ana-clarineta@hotmail.com.



Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa

Especialização em metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira _ UNILAB; Especialização em saúde da família pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira _ UNILAB; Email luciadefatimalima7@gmail.com.



Léa Barbosa de Sousa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação e em Didática do Ensino Superior (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-PT). Doutorado em andamento pela mesma Universidade. Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS-MEC). Contato: lea-b@hotmail.com.





EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

COLETÂNEA DE ARTIGOS

ORGANIZADORES

Gislene Farias de Oliveira

Isac Sales Pinheiro Filho

Kamila Moreira Tavares

Ana Lúcia da Silva Costa Guerra

Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa

Léa Barbosa de Sousa

Copyright ©MAI 2023 by Organizadores e autores

Todos os direitos reservados. Vedada a produção, distribuição, comercialização ou cessão sem autorização do autor. Os direitos desta obra não foram cedidos.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Capa e Diagramação
Andreza de Souza

Jaboatão dos Guararapes – PE

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Coordenação: Profª. Dra. Gislene Farias de Oliveira, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;

Membros:

Professor Dr. Cícero Cruz Macêdo,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professor Dr. Hermes Melo Teixeira Batista,	Faculdade de Medicina do Juazeiro do Norte, CE, Brasil;
Professor Dr. Hidemburgo Gonçalves Rocha,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Cláudia Maria de Moura Pierre,	Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Francinete Alves de Oliveira Giffoni,	Universidade Federal do Ceará - UFC/CE, Brasil;
Professora Dra. Gislene Farias de Oliveira,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil
Professora Dra. Jadcely Rodrigues Vieira,	Universidade Estadual de Campina Grande - UEPB/PB, Brasil,
Professor Dr. Joelson Rodrigues Miguel,	Universidade Autónoma de Asunción, Paraguai;
Professora Dra. Núbia Ferreira Almeida,	Universidade Regional do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Patrícia Nunes Fonseca,	Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PB, Brasil;

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica

E28

Educação e Sociedade: coletânea de artigos/Gislene Farias de Oliveira, Isac Sales Pinheiro Filho, Kamila Moreira Tavares, Ana Lúcia da Silva Costa Guerra, Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa, Léa Barbosa de Sousa (Organizadores). 1. ed. – Recife: Inoveprimer, 2023.

260p.

Universidade Federal do Cariri
Contém resumo

ISBN 978-65-87229-63-8

1.Educação 2. Sociedade 3. Coletânea de Artigos 4. Ensino I. Oliveira, Gislene Farias de. II.Filho, Isac Sales Pinheiro. III. Tavares, Kamila Moreira. IV. Guerra, Ana Lúcia da Silva Costa. V. Sousa, Lúcia de Fátima da Costa Lima de VI. Título.

37:616-092.11 CDU (1999)

Fabiana Belo - CRB-4/1463

Inove Primer – Recife-PE
Projeto Gráfico: *Andreza de Souza*
Fone: (81) 9.86903427/99874.6151
inoveprimer@gmail.com
www.inoveprimer.com.br



AUTORES

Adalberto Carvalho Santana Junior

Aldenir de Araujo Saraiva

Ana Lúcia da Silva Costa Guerra

Aurenia Pereira de França

Charles Albert Guerra

Cláudia da Silva Araújo

Cristhiane Aguiar Vieira Sousa

Fábia Janaína Marciel da Silva

Fabiana de Lima da Silva

Francinete Alves de Oliveira Giffoni

Francisca Ergovânia Batista de Brito

Gilmar Antoniassi Júnior

Ginete Cavalcante Nunes

Gislene Farias de Oliveira

Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

Isac Sales Pinheiro Filho

Joênes Mucci Peluzi

Kamila Moreira Tavares





Léa Barbosa de Sousa
Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa
Maria das Graças de Carvalho
Maria do Socorro Cecílio Sobral
Piedley Macedo Saraiva
Raimundo Edilberto Moreira Lopes
Robertina Pinheiro Roberto
Silvânia Maria de Oliveira Gomes
Stefane Ribeiro de Souza
Vitor Emanuel Lima Bezerra





SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - A DESCONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES DA BAHIA: O COMBATE A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER 9

Adalberto Carvalho Santana Junior

CAPÍTULO 02 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GARANTIR O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....35

Cláudia da Silva Araújo

CAPÍTULO 03 - CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DA DOCÊNCIA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO55

Adalberto Carvalho Santana Junior

CAPÍTULO 04 - O DESAFIO DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO CICLO II (6º ANO AO 9º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL.....75

Charles Albert Guerra

Ana Lúcia da Silva Costa Guerra

CAPÍTULO 05 - SER PROFESSOR: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO89

Fábia Janaína Marciel da Silva

Aldenir de Araujo Saraiva

CAPÍTULO 06 - EDUCAÇÃO E SAÚDE: UM DESAFIO PARA PSICOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....103

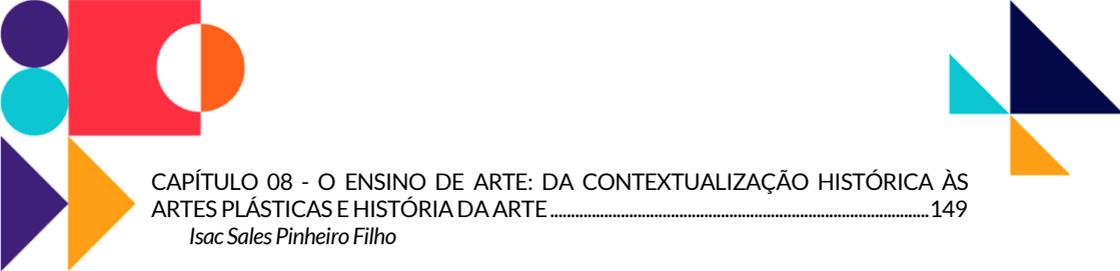
Gilmar Antoniassi Júnior

Stefane Ribeiro de Souza

CAPÍTULO 07 - INOVAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DA TERAPIA COMUNITÁRIA125

Francinete Alves de Oliveira Giffoni





CAPÍTULO 08 - O ENSINO DE ARTE: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ÀS
ARTES PLÁSTICAS E HISTÓRIA DA ARTE149

Isac Sales Pinheiro Filho

CAPÍTULO 09 - FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORTALECIMENTO DA
PRÁTICA DOCENTE163

Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa

CAPÍTULO 10 - O AUTISMO E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....177

Fabiana de Lima da Silva

Aurenia Pereira de França

Maria do Socorro Cecílio Sobral

CAPÍTULO 11 - O USO DAS TECNOLOGIAS PARA MELHORIA DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM.....197

Piedley Macedo Saraiva

Raimundo Edilberto Moreira Lopes

Francisca Ergovânia Batista de Brito

Robertina Pinheiro Roberto

Victor Emanuel Lima Bezerra

CAPÍTULO 12 - ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL215

Ginete Cavalcante Nunes

Maria das Graças de Carvalho

Silvânia Maria de Oliveira Gomes

Gislene Farias de Oliveira

CAPÍTULO 13 - A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DE
RESÍDUOS AGROINDUSTRIAIS.....237

Joênes Mucci Peluzi

Kamila Moreira Tavares

Isac Sales Pinheiro Filho

CAPÍTULO 14 - EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO
DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19 EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NO
INTERIOR DO CEARÁ.....249

Léa Barbosa de Sousa

Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

Cristhiane Aguiar Vieira Sousa





CAPÍTULO 01

A DESCONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES DA BAHIA: O COMBATE A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

DOI: 10.5281/zenodo.8018785

Adalberto Carvalho Santana Junior¹

RESUMO: Este estudo tem por objetivo ressaltar a importância da desconstrução da desigualdade de gênero na formação dos policiais militares no Estado da Bahia, e assim destacar a necessidade de enfrentamento da violência institucional contra a mulher, problema que ainda persiste no Estado brasileiro. A pesquisa se classifica como dedutiva, descritiva e bibliográfica. Constata-se que o papel assumido pela mulher em sociedade contribuiu sobremaneira para fomentar a violência contra a mulher em suas mais variadas formas, sendo a violência institucional uma triste realidade, já que compromete a própria decisão da mulher de buscar o Estado para ver seus direitos assegurados. Portanto, o investimento na formação de policiais militares, responsáveis pelo policiamento ostensivo e preventivo, pautando na valorização e respeito dos direitos humanos, é de grande valia para afastar práticas que revitimizam a mulher, assegurando a sua efetiva proteção. Contudo, é necessária uma verdadeira mudança de paradigmas, pois ainda é enraizada na cultura da polícia militar a violência institucional e a desigualdade de gênero, questão que reflete não apenas no tratamento dispensado às mulheres na corporação, mas também àquelas que buscam a polícia militar para fazer valer seus direitos em caso de violência.

Palavras-chave: Gênero. Violência. Violência Institucional. Educação.

9

¹Pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal (2022) pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduado em Docência do Ensino Superior (2022) na Faculdade Anísio Teixeira. Especialista em Gestão Pública Municipal (2019) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Bacharel em Direito (2017) pela Universidade do Estado da Bahia. Policial Militar na Polícia Militar da Bahia. E-mail: adalbertocsjr@outlook.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6179-9288>



INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é uma triste realidade e que decorre de diversos fatores, a exemplo do papel que assumiu na sociedade ao longo dos tempos, dedicando seu tempo às questões privadas enquanto o homem assumia os papéis e funções públicas. E mesmo com a inserção da mulher em sociedade em cenários diversos como trabalho e política, por exemplo, a desigualdade de gênero ainda persiste.

A situação se agrava se considerado o fato de que a mulher não é vítima sobre as mais diversas formas de violência, a exemplo da violência doméstica e familiar, do assédio sexual, dos crimes contra a dignidade sexual, da violência psicológica, dentre outras. Porém, nos últimos anos uma modalidade de violência contra a mulher vem ganhando relevo, qual seja a violência institucional.

A violência institucional, que em especial interessa ao presente estudo, pode ser compreendida como toda e qualquer manifestação que viole a dignidade e os direitos humanos da mulher, tal como ocorre nas ações judiciais em que se apuram a prática de delitos sexuais, ou a violência obstétrica, ou aquela violência velada perpetrada por agentes de segurança pública, que deveriam promover o acolhimento e assegurar os direitos das mulheres como meio de combate à desigualdade de gênero.

De fato, basta acompanhar os noticiários para verificar alguma forma de violência institucional contra a mulher, principalmente aquela que já fragilizada busca o Estado para ver o agressor punido, como ocorre nos crimes contra a dignidade sexual. Não raras vezes é comum atribuir à vítima de um estupro, situação aqui citada apenas ilustrativamente, a suposta responsabilidade pela violência sofrida,

seja pela roupa que veste, seja pelo local em que o crime foi praticado, seja por questões outras.

Por isso é de suma importância discutir a necessidade de se desconstruir a desigualdade de gênero, reforçando o papel dos agentes de segurança pública, em especial os policiais militares, nesse contexto.

Assim, tem-se como objetivo geral ressaltar a importância da desconstrução da desigualdade de gênero na formação dos policiais militares no Estado da Bahia, com vistas a destacar a necessidade de enfrentamento da violência institucional contra a mulher, problema que ainda persiste no Estado brasileiro. Como objetivos específicos busca-se contextualizar a violência institucional e apontar como a formação pautada nos direitos humanos é eficiente para a formação dos policiais militares.

Destarte, para alcançar os objetivos supra adota-se, como método de abordagem, o dedutivo e, como método de procedimento, o descritivo. No que tange a técnica de pesquisa classifica-se como bibliográfica, pois se busca na doutrina, legislação, artigos, dentre outras fontes, elementos para a compreensão do tema.

O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE E A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Sob a perspectiva histórica as condições dadas às mulheres no contexto social propiciam uma visão mais clara da forma como as legislações servem à legitimação e efetivação das opressões. Como lembra Andrade (2016), o controle legal dado pela sua aplicação nas normas legais gera entendimentos doutrinários e jurisprudenciais um tanto quanto problemáticos quando se trata, por exemplo, da disposição sobre seu próprio corpo feminino.

Ainda segundo Andrade (2016) o controle social que o Estado exerce sobre a mulher ao longo dos tempos corrobora com um sistema de violência institucional, controle que tem início na família e se projeta para a sociedade que ainda traz consigo resquícios do modelo patriarcal, no qual à mulher foram relegados os papéis domésticos, como o cuidado com a prole e os afazeres domésticos.

Dito isso, o que se pretende situar brevemente que os papéis de gênero vêm sendo historicamente estabelecidos de modo a dispor numa relação vertical os direitos dados aos homens e aqueles destinados às mulheres, sendo a figura do homem posta no topo dessa relação, ao passo que a mulher vem ocupando, frequentemente, a base dessa estrutura verticalizada.

Registre-se que o fenômeno em comento nunca veio acompanhado de uma explicação plausível, embora a abrupta desigualdade entre as implicações de ser homem e ser mulher sigam fortemente disseminadas, como leciona Beauvoir (2009, p. 79):

O mundo sempre pertenceu aos machos. Nenhuma das razões que nos propuseram para explica-lo nos pareceu suficiente. É revendo à luz da filosofia existencial os dados da pré-história e da etnografia que poderemos compreender como a hierarquia dos sexos se estabeleceu.

Em meio a esse cenário é que o Estado legitima a perpetuação da desigualdade de gênero, pautando-se principalmente nas características biológicas das mulheres, fato que implicou na discriminação dos papéis sociais atribuídos a ela e ao homem. De fato, tanto as características funcionais quanto as puramente estéticas alicerçam historicamente a objetificação de seu corpo, que era visto

exclusivamente como utilitário à satisfação dos prazeres e necessidades do homem.

Complementa Sant'Anna (2013) que a mulher, para atender aos anseios da sociedade patriarcal, não podia ser apenas mulher. Ela precisava necessariamente atender a um determinado padrão que alcançava não apenas o corpo tido como ideal, mas também o comportamento.

Por exemplo, no que diz respeito à sexualidade, uma vez que o corpo das mulheres era considerado mero aparato reprodutor e de satisfação sexual, não se levava em conta que as mulheres estavam tão sujeitas a vontades sexuais como os homens, tampouco eram consideradas aptas a se relacionarem sexualmente por mero prazer ou desejo (BEAUVOIR, 2009). Por isso o próprio consentimento das mulheres para a prática sexual era irrelevante, de modo que a seus parceiros sexuais era possibilitado decidir e usufruir de seu corpo quando e como bem entendessem (SCOTT, 2013).

Anote-se, ainda, que a Revolução Industrial, ocorrida no século XIX, foi definitivamente um marco para a história das mulheres. Em que pese as péssimas condições de trabalho, não se pode ignorar que nesse momento o ambiente laboral passou a deixar de ser ocupado exclusivamente por homens, o que foi passo primordial para o início da sua trajetória rumo à independência financeira, e, tão ou mais importante, à conquista do poder de fala (SCOTT, 2013).

Ao mesmo tempo em que a ocupação do mercado de trabalho pelas mulheres definitivamente representa uma conquista, também enseja o fortalecimento do discurso reativo de que elas devem permanecer em casa, sob o pretexto do ideal de mulher: delicada, devota aos cuidados do lar e dos filhos. A disseminação dessa ideia era extremamente importante para que se tentasse barrar a inserção das mulheres no ambiente laboral, e para que se continuasse conferindo legitimidade à cultura machista, que começava a enfrentar o obstáculo

de adequar o discurso às mudanças da forma como as mulheres se colocavam na sociedade (SCOTT, 2013).

Contudo, somente partir do século XX é que se verifica uma considerável mudança na condição das mulheres. Mesmo que ainda subalternas, houve a conquista de espaços até então inteiramente dominados pelos homens, como leciona Scott (2013, p. 16):

A partir da virada para o século XX, entretanto, tais valores começaram a ser colocados em causa, muito embora a subalternidade e a dependência das mulheres em relação ao “sexo forte” na família se mantivessem ainda por um longo tempo, mesmo que disfarçadas sob um verniz de modernidade.

Assim, começa-se a rumar à ressignificação das relações sexuais/afetivas entre homens e mulheres, diante da necessidade de se estabelecer critérios e parâmetros de decência, a fim de manter o discurso da moralidade e bons costumes. Porém, apenas em 1988 é que a igualdade entre homens e mulheres foi consagrada expressamente no texto constitucional, alicerçada no fragmento acima, a luta pela igualdade entre os gêneros se respalda na esfera jurídica.

Porém, a consagração da igualdade na Constituição Federal de 1988 não significa, todavia, que as mulheres estivessem de fato conquistando direitos ou mudando o discurso acerca de seu papel de gênero: na vida prática, sua situação seguia dissonante à dos homens. Esse crédito que se dá à Constituição Federal apenas reafirma a dependência que as mulheres mantinham para com os homens na conquista de seus direitos, inclusive porque eles mesmos eram quem os produziam.

Portanto, nem mesmo a consagração da igualdade como direito fundamental assegurou às mulheres o fim da violência decorrente da desigualdade de gênero. E na esfera da violência de gênero as desigualdades biológicas fortificam um estado de acesso distinto a direitos e de submissão a um retrato histórico de violações cotidianas que necessitam de uma luta de combate e resistência.

Mesmo com a introdução de novos padrões legislativos e interpretativos, percebe a persistência de uma realização jurídica desagradável pela desconsideração de um recorte de gênero no trato institucional da violência doméstica. Segundo Radbruch (1999, p. 146-147):

Noosso direito é masculino, condicionado em seu conteúdo por interesse masculino e modo de sentir masculino (especialmente no direito da família), mas masculino, sobretudo, em sua interpretação e sua aplicação, uma aplicação puramente racional e prática de disposições genéricas duras, diante das quais o indivíduo e seu sentimento não contam. Por isso, quis-se excluir as mulheres, também para o futuro, da participação ativa na jurisdição.

A insistência da negação de garantia efetiva às mulheres tem como uma das razões a falta de um atendimento específico à sua procura. Desse modo, criaram as delegacias de defesa da mulher que representaram recentemente, “[...] principal senão única política pública de prevenção e combate à violência contra as mulheres”. Contudo, não existiu um comprometimento por parte do sistema judicial para uma prestação jurisdicional que assegurasse a proteção das vítimas ao denunciarem e, sequer com a transformação da

realidade social dessas mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Massula (2006).

Cumpra registrar que a violência institucional pode ocorrer nas instituições de serviços públicos, como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, judiciário, propagada por pessoas que deveriam garantir uma atenção preventiva, humanizada e reparadora de danos.

Comunga desse entendimento Beltrão, Dias e Camilo (2019), os quais destacam que a violência institucional tende a atingir os mais vulneráveis, dentre os quais se encontram as mulheres, e não se limita a intolerância, como comumente pode se pensar, pois é, na verdade, uma forma de discriminação fomentada pelo próprio Estado que, por meio de seus agentes, abusa, desrespeita o cidadão ou presta um serviço inadequado.

Por isso Cortes *et al.* (2015, p. 01) destacam que a violência institucional é deveras nociva à mulher, nos seguintes termos:

Dentre as diversas formas de violência contra a mulher, a violência institucional é uma das mais nocivas, ferindo diretamente os direitos humanos inerentes a todos. A violência institucional é toda aquela causada por agentes do Estado a cidadãos, uma vez que o Estado é o responsável por garantir os direitos e não tirá-los, pois os maiores índices deste tipo de abuso ocorrem dentro de instituições que são as responsáveis por suas garantias.

Percebe-se que, para os autores acima mencionados, a mulher é comumente vitimizada e, quando o Estado atua para agravar tal cenário a questão ganha relevo e demonstra o lado preconceituoso, machista das instituições públicas.

Bento e Moreira (2017), buscando exemplificar o problema da violência institucional, apontam que a mulher é vítima de violência institucional quando da gestação e do parto. Para os autores os relatos de mulheres vítimas de violência obstétrica demonstram que são negligenciadas, em seus direitos, principalmente no âmbito da saúde pública.

Semelhantes são os ensinamentos de Ladeia mourão e Melo (2016, p. 01), que vislumbram na saúde pública uma grave manifestação da violência institucional contra a mulher.

A violência institucional constitui grave problema no setor saúde no Brasil e tem potencial de causar consequências físicas e psicológicas para os usuários em instituições de saúde que, pressupostamente, deveriam promover o cuidado e respeitar direitos constitucionais. Diversos estudos evidenciam como outras violências, como a de sexo, classe socioeconômica e cor/raça, se entrelaçam e acentuam as manifestações da violência institucional.

Ainda segundo os autores, essa “dimensão da violência institucional nas relações de cuidado à saúde da mulher” evidencia, a um só tempo, a violência institucional e de gênero, principalmente porque as mulheres tendem a ouvir comentários inadequados, a terem seus direitos negligenciados, a sua autonomia da vontade é mitigada, não raras vezes maus tratos físicos e verbais ocorrem, clamando uma atenção do Estado, dada a gravidade (BENTO; MOREIRA, 2017, p. 01).

Por isso Cortes *et al.* (2015) preconizam que a violência institucional também é manifestação do machismo, da cultura patriarcal, e se evidencia em diversos cenários na sociedade, já que se

exterioriza a partir da conduta daqueles que detém o dever de cuidar, de zelar pelo bem-estar da mulher.

Santos, Santos e Santos (2019), por sua vez, destacam a problemática da vitimização da mulher em situação de abortamento espontâneo, principalmente da mulher negra. E, por isso afirmam os autores que a violência institucional contra a mulher negra é ainda mais evidência, pois em situação de abortamento tendem a vivenciar agressão verbal, julgamento moral, não raras vezes são ameaçadas de serem denunciadas à polícia, sofrem com a longa espera por atendimento, dentre questões outros.

Moreira et al. (2020) reforçam que o papel das instituições, principalmente na área de saúde da mulher, é informar sobre os direitos e assegurar um atendimento em tempo hábil e eficaz, o que nem sempre ocorre em casos como abortamento e violência sexual. A atenção à saúde, precária, se agrava pela inabilidade dos profissionais.

A esse respeito também lecionam Ladeia, Mourão e Melo (2016), os quais observam que apesar da gravidade da violência perpetrada pelas instituições, o problema ainda é mitigado e infelizmente visto como natural por grande partes das pessoas.

Mais uma vez percebe-se que a violência institucional contra a mulher é praticada exatamente por aquelas pessoas que deveriam prestar assistência, de forma humanizada, em momentos de vulnerabilidade. Decerto, o abortamento espontâneo já expõe a mulher, sobremaneira, a toda espécie de sofrimento, não se justificando que agentes públicos, tais como médicos e enfermeiros, violem a integridade física e psíquica da mulher (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2019).

Nesse cenário Bispo e Souza (2007) ressaltam a submissão feminina como fator histórico e que contribui para a instauração e perpetuação da violência institucional, pois ao buscar tratamento médico, em virtude de complicações pós-aborto, as mulheres tendem a

ser humilhadas, questionadas de forma indecorosa, julgadas pelos profissionais da saúde, situação relatada por quase todas as entrevistadas pelas autoras supra.

A questão também é complexa se considerados os abortos decorrentes de estupro. Nesse caso o aborto possui permissão legal para sua realização e, apesar disso, a vítima de estupro tende a sofrer, do sistema, nova vitimização, com recusas injustificadas, demora no atendimento, o que traz consequências diversas. Como observam Moreira et al. (2020, p. 01) a violência institucional se concretiza, por exemplo, quando os órgãos de saúde pública se negam a realizar a interrupção de uma gestação decorrente de estupro, o que traz “consequências para a autodeterminação sexual e reprodutiva da mulher”, comprometendo a sua saúde física e psíquica.

Outra face da violência institucional é apresentada por Moreira et al (2020), ao citar a revitimização da vítima de crimes sexuais, pois o sistema não está preparado para acolher, para prestar a assistência devida e, não raras vezes, acaba por vitimizar ainda mais a mulher, o que se concretiza pela violência institucional.

Isso se deve, segundo Moreira et al. (2020), porque o atendimento prestado à vítima de crimes sexuais é inadequado, ineficiente e desumano, e acaba por afastar ainda mais as mulheres de seus direitos fundamentais, pois a inabilidade para lidar com queixas das mulheres vitimadas, conduz à despersonalização das mulheres.

Já Almeida (2007) aborda outra face da violência institucional consubstanciada nas abordagens policiais. Segundo a autora a polícia brasileira infelizmente atua de forma truculenta, violenta, e acaba corroborando para o grande número de homicídios praticados por policiais, sendo uma clara manifestação de abuso de poder, de autoridade.

E acrescenta:

Se a violência institucional executa suas maiores violações nos crimes contra a vida, não se deve deixar de lado que as mortes são precedidas e acompanhadas de abordagens humilhantes, seguidas muitas vezes de maus tratos e abuso de poder por parte dos agentes do Estado, chegando às vezes à tortura, mesmo fora dos estabelecimentos prisionais (ALMEIDA, 2007, p. 12).

Resta evidente, do até aqui exposto, que a violência institucional é aquela que decorre dos órgãos que deveriam prestar assistência à mulher, seja em relação à saúde pública, seja quando busca seus direitos junto aos órgãos de segurança pública, ganhando relevo, nesse cenário, a importância da formação dos profissionais que atuam nesse contexto como enfrentamento à violência contra a mulher, como se passa a expor.

20

SEGURANÇA PÚBLICA, VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E A FORMAÇÃO DOS POLICIAIS MILITARES DA BAHIA

No Brasil, já há alguns anos, principalmente pela crescente onda de violência e o considerável aumento da criminalidade, muito se tem discutido acerca da atuação dos agentes de segurança pública e os direitos humanos. Contudo, muito ainda precisa ser feito para a efetivação das medidas protetivas à mulher, principalmente no que tange o enfrentamento da violência que decorre da desigualdade de gênero.

Cumprir esclarecer que a Constituição da República de 1988 consagra a segurança pública como dever do Estado e direito de todos, elencando os órgãos responsáveis pela preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio. Assim, compete às polícias federal, rodoviária federal, ferroviária federal, civil e militar, sem prejuízo dos corpos de bombeiros militares, por força do art. 144 da Constituição, proporcionar a segurança pública.

As atribuições da Polícia Militar é estabelecida no § 5º, do art. 144 da constituição, qual seja, a realização do policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública. E o § 6º, do mesmo dispositivo constitucional, estabelece que as polícias militares são subordinadas aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

Atuando no policiamento ostensivo e na preservação da ordem pública, não raras vezes a Polícia Militar precisa se valer do uso moderado da força. Nesse cenário é comum argumentos no sentido de que direitos humanos foram violados, de que os policiais agiram de forma arbitrária, dentre outras questões. Há, por parte da sociedade, uma visão equivocada do que vem a ser direitos humanos.

Segundo Belém e Silva (2018), a sociedade também possui uma errônea concepção do que vem a ser direitos humanos, principalmente quando os relaciona à atuação da Polícia Militar. Para os autores a visão é de que os “direitos humanos só protegem bandidos”. Logo, a atuação do militar tende a ser sempre infringente de tais direitos. Porém, tal conceição é “arcaica e não se opera nos dias atuais, isto porque, a atuação policial é uma forma do Estado garantir a segurança pública à sociedade, sendo, dentre todos os meios, o mais utilizado e eficaz”.

Em que pese tais considerações, é notório que há situações em que a intervenção exercida pela Polícia Militar não se pauta apenas na garantia da ordem pública e acaba por infringir direitos humanos. Significa dizer que embora a polícia esteja obrigada a agir dentro da

legalidade, pois não é detentora de um poder ilimitado, em determinadas situações pode sim, atuar com arbitrariedade e acabar violando direitos humanos dos abordados.

Como observam Chai, Santos e Chaves (2018, p. 647), a violência institucional se agrava se considerada como “persistência da não garantia efetiva de direitos às mulheres”, tendo como causas as mais variadas situações, mas que se concretizam basicamente na falta de atendimento específico à sua demanda.

A respeito da necessidade de se implementar medidas para o enfrentamento da violência institucional dissertam Cortes *et al.* (2015):

[...] as soluções para essas questões não serão alcançadas a curto prazo. Porém, um dos métodos que poderá auxiliar e contribuir de forma expressiva para o fim deste ciclo vicioso é colocar o homem em aproximação com a criação dos filhos, e articular na área da educação escolar, principalmente na pré-escola e no ensino fundamental, que são de suma importância, com a organização de oficinas com práticas que não façam distinção de gênero. [...] o direcionamento mais evidente de uma provável mudança cultural no que diz respeito ao machismo reside no esforço mútuo da família aliada à escola, que, como tantos outros problemas, novamente se remete à educação, como fator de diminuição ou até mesmo de extinção do problema abordado. E os agentes estatais têm a obrigação de acompanhar e prover as garantias que o Estado dá em prol da proteção das mulheres.

Percebe-se que a violência institucional contra a mulher também é uma manifestação das questões relacionadas ao poder e à

submissão da mulher, refletindo fatores históricos e culturais, pois a mulher, por longo tempo, foi submissa ao marido, sujeição que se projetou para a vida pública, corroborando para um cenário em que se instaurou diversas formas de violência. Desta feita, quando uma mulher busca a polícia militar, seja por ter sido agredida por um companheiro, seja após uma agressão sexual, o que espera é um atendimento humanizado e desprovido de qualquer preconceito.

Não obstante, é cada vez mais comuns relatos de violência institucional perpetrada por aqueles agentes do Estado que deveriam proporcionar acolhimento e segurança, tanto que nos últimos anos o problema ganhou os meios de comunicação envolvendo principalmente crimes de natureza sexual, quando a vítima é exposta e, não raras vezes, questionada quanto à “sua contribuição” para a concretização do delito.

Ocorre que questionamentos inadequados não se dão apenas pelo senso comum, no seio da sociedade. É cada vez mais visível a violência institucional na forma como lidam com os abusos sexuais. Um claro exemplo diz respeito à menor que, em agosto de 2020, foi vítima de violência sexual perpetrada por seu tio, o que culminou numa gravidez que, quando descoberta, precisou ser interrompida. Porém, a moradora de São Mateus, cidade do Estado do Espírito Santo, enfrentou uma verdadeira saga até conseguir realizar o aborto, que é assegurado por lei em casos de estupro.

A menor, que a época contava com dez anos de idade, morava com seus avós, pessoas simples, pobres e vulneráveis do ponto de vista social. Tais fatos, segundo Jiménez e Oliveira (2020), contribuíram para que a menina fosse vitimada por seu tio, de 33 anos de idade. Conforme amplamente exposto pela mídia, a criança começou a sentir dores abdominais e foi encaminhada a atendimento médica por sua avó, quando foi comprovada a gestação. Porém, em virtude de reiteradas práticas de violência institucional a interrupção da gestação

somente foi possível após determinação judicial e em Estado diverso daquele em que residia a menor.

Portanto, a menor foi vitimizada pelo sistema público de saúde e pelo Poder Judiciário, sendo inúmeros os malefícios para o desenvolvimento. Aquele por ter se negado a realizar, imediatamente, os procedimentos necessários para a interrupção da gestação. O Judiciário por ter corroborado, ainda que por omissão, para o vazamento de dados de um processo que tramitava em segredo de justiça.

Ainda em 2020 um segundo caso ganhou evidência nos meios de comunicação. Trata-se do processo judicial envolvendo Mariana Ferrer, suposta vítima de estupro que, segundo Acioly, Terra e Pires (2020), foi claramente vítima de violência institucional e revitimizada pelo Judiciário.

A questão tornou-se pública após a divulgação de imagens da audiência de instrução e julgamento que claramente mostram a vítima sendo alvo de acusações, desacreditada, diante de um advogado de defesa agressivo e desrespeitoso, de um magistrado omissivo e um representante do Ministério Público que também se calou diante das arbitrariedades (ACIOLY; TERRA; PIRES, 2020).

Não se busca, em nenhum momento, adentrar na análise dos fatos que originaram o processo judicial, nem muito menos na sentença absolutória que culminou críticas e debates. O que se pretende é demonstrar a violência institucional sofrida por Mariana Ferrer, situação que não se admite sequer com o acusado, muito menos com a vítima de um processo que apura a prática (ou não) de um crime sexual.

Segundo Acioly, Terra e Pires (2020), “Mariana é ‘reviolentada’, exposta e humilhada pelo advogado de defesa Cláudio Gastão da Rosa Filho”, enquanto o magistrado manteve-se inerte, já

que não reprimiu ou fez cessar os reiterados ataques contra a moral e a pessoa da vítima.

Não obstante a gravidade dos fatos, Acioly, Terra e Pires (2020) bem lembram que táticas como a utilizada pelo advogado de defesa são “antigas e constantemente utilizadas [...] pelos patronos de agressores de crimes sexuais que, em vez de se ater aos fatos e à legislação, baseiam-se no comportamento das vítimas e em alegações sexistas”.

Conclui Streck (2020), em meio a esse cenário, que o caso de Mariana Ferrer revela um sistema acusatório que decerto seria criticado, porque abriu-se um verdadeiro ringue, permitindo uma defesa amoral, que culminou na humilhação da vítima, não sendo necessário adentrar no mérito, na análise probatória, ou qualquer outra questão para concluir pela violência institucional, chancelada pelo Poder Judiciário e pelo Ministério Público.

Os dois casos acima foram citados apenas exemplificativamente, para demonstrar a amplitude e gravidade da violência institucional perpetrada por aqueles que deveriam proporcionar, como já dito alhures, acolhimento e proteção às mulheres vitimadas, independentemente de eventual condenação do agressor. Ou seja, toda e qualquer mulher que busca o auxílio do Estado para ver garantido um direito merece respeito e um atendimento humanizado, não podendo o agente estatal contribuir para que a violência se instaure ou perpetue.

Nesse contexto é que a formação dos policiais militares ganha importância, pois não se percebe uma preocupação em se formar agentes de segurança pública pautados nos direitos humanos, o que corrobora não apenas para o empoderamento das mulheres mas, também, para reforçar o compromisso do Estado brasileiro quanto ao enfrentamento de toda e qualquer forma de violência contra a mulher.

Não é demais registrar, nesse ponto, que não se pretendeu realizar estudo de caso ou pesquisa de campo. O artigo apresentado é, como apontado na introdução, de natureza bibliográfica e, portanto, pauta-se em estudos preexistentes sobre a desigualdade de gênero, a formação de policiais e a violência institucional contra as mulheres.

Outrossim, como sabido, não se pode negar que o Brasil vem editando uma série de normas legais para resguardar a mulher vítima de violência, citando-se exemplificativamente a Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha e que instituiu mecanismos de prevenção, punição e erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher; a Lei nº 13.104/2015, que alterou o art. 121 do Código Penal para instituir a qualificadora do feminicídio, punindo mais gravemente o homicídio quando praticado por razões de condição de sexo feminino; e, mais recentemente, a Lei nº 14.245/202, que busca coibir práticas atentatórias à dignidade da vítima e de testemunhas e estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso de processo, lei esta que ficou conhecida como Lei Mariana Ferrer.

São diplomas legais que, obviamente, não esgotam o arcabouço legislativo, mas que demonstram a preocupação do Estado em proteger a mulher vítima de violência. Porém, a discriminação de gênero é uma questão cultural e, como tal clama uma mudança de pensamento que perpassa pela educação. Exatamente nesse contexto é que a formação de policiais militares pode contribuir para o combate da violência contra a mulher.

Não obstante, segundo Ribeiro (2016), embora o Estado da Bahia venha adotando medidas para a formação profissional de soldados em direitos humanos no âmbito da polícia militar muito ainda precisa ser feito. Para a autora supracitada o policial, enquanto parte integrante da sociedade é, antes de tudo um cidadão e, por isso, deve exercer seu mister para assegurar direitos.

Ainda segundo Ribeiro (2016) o Brasil demonstra, já há alguns anos, a preocupação em se adotar medidas de respeito aos direitos de toda a população no campo da segurança pública, principalmente no que diz respeito às polícias militares, buscando o fortalecimento da cultura de direitos.

Em meio a esse cenário a formação dos agentes de segurança pública, em especial os policiais militares, precisa pautar-se no fomento dos direitos humanos, motivo pelo qual o curso de formação traz uma carga horária de direitos humanos, que deve nortear a conduta dos policiais militares em sua atividade (RIBEIRO, 2016).

Prossegue Ribeiro (2016) chamando a atenção para a importância da formação continuada, principalmente no que tange os Direitos Humanos, momento em que destaca o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Estado da Bahia, cuja finalidade é a requalificação dos profissionais do sistema de defesa social para se adequar ao contexto político decorrente da redemocratização do país.

Não obstante as constatações supra, a autora conclui que se faz necessária a implantação de convênios ou parcerias entre a Polícia Militar e outros órgãos de promoção e difusão dos direitos humanos, considerando ser a educação um processo contínuo e que deve orientar à autonomia. E nesse ponto ressalta a escassez de ações voltadas à formação dos policiais militares em direitos humanos, sendo restritos os cursos e não raras vezes secundários, como constatou estudo de caso realizado por Ribeiro (2016).

Embora o estudo apresentado por Ribeiro (2016) não tenha como foco exatamente a violência institucional e sua relação com os direitos humanos, evidencia ser incipiente a atuação do Estado da Bahia na formação dos policiais militares.

As constatações da autora supracitada encontram amparo também na Portaria da Corregedoria nº 24, de 23 de fevereiro de 2018, editada pelo Comandante Geral da Polícia Militar da Bahia e que

dispõe sobre a aprovação da Matriz Curricular do Curso de Formação de Oficiais Policiais Militares. O que se percebe é a menção expressa à educação em direitos humanos, até mesmo porque um dos eixos que compõe a formação pedagógica é pautada na ética, cidadania, direitos humanos e segurança pública.

Não obstante, a carga horária é pequena, limitando-se a 30 horas, além de ser a formação bem genérica, tratando dos direitos humanos no Brasil e no mundo, dos princípios e normais que regem tais direitos e do policial militar como ator e promotor do direitos humanos. Não há, portanto, aprofundamento ou qualquer vinculação à formação em direitos humanos e a importância de se tratar da violência institucional.

De igual forma, não se evidencia na referida Portaria qualquer menção à questões voltadas especificamente ao enfrentamento da violência contra a mulher e da violência institucional, sendo a violência tratada no curso de formação no âmbito da sociologia, num viés muito mais conceitual e histórico. Logo, pode-se dizer que não há uma preocupação, na matriz curricular, em se investir na formação do policial militar para o combate à violência institucional contra a mulher.

Nesse contexto um segundo estudo merece ser citado. Trata-se das constatações de Melo Neto (2014) quanto ao problema da violência institucional na polícia militar que, na visão do autor, decorre primeiramente da reprodução das práticas utilizadas pelos policiais mais antigos, que remetem à violência moral e, conseqüentemente, à institucional; e, ainda, da reprodução de tais práticas ainda nos cursos de formação.

Assim, para Melo Neto (2014) a violência institucional decorre da própria forma como a polícia militar se encontra instituída no Brasil, da cultura que se arraiga à formação e que chega a ser desrespeitosa com aqueles que ingressam na carreira. Há, por conseguinte, uma

reprodução de comportamentos, pois ainda que o policial em formação ou recém formado tenha ideais inovadoras, gradativamente acaba se adequando ao padrão tradicional de atuação das políticas militares.

Por conseguinte, a formação em direitos humanos torna-se ainda mais relevante, principalmente para instituição de novas paradigmas não apenas durante o curso que sucede a aprovação em concurso público, mas na prática, no contato com a sociedade. Em suma, para Melo Neto (2014) a polícia militar traz certos aspectos culturais que fomentam a violência institucional.

Não destoa desse entendimento as lições de Oliveira (2012), para quem a própria estrutura da polícia militar, fortemente hierarquizada e pautada na rígida disciplina acaba por corroborar com a violência institucional. E a autora chama a atenção para um outro problema, que é a violência institucional no âmbito da própria polícia militar, na medida em que há uma relação de poder que reforça a desigualdade de gênero no âmbito da corporação.

Assim, conclui Oliveira (2012) que embora o número de mulheres na polícia militar tenha crescido, não ocorreu necessariamente uma mudança nas relações de gênero, ou seja, os papéis assumidos por homem e mulher ainda evidenciam a inferioridade e exclusão do sexo feminino e a prevalência de uma visão machista.

Portanto, percebe-se que há, na própria polícia militar, uma cultura que corrobora para a violência institucional que acaba se projetando para além dos cursos de formação. Significa dizer que embora os direitos humanos integrem a matriz curricular, na prática muito ainda precisa ser feito para que a violência contra a mulher seja enfrentada no âmbito da corporação e se projete, conseqüentemente, para o acolhimento da mulher vítima de toda e qualquer forma de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, ao longo do presente estudo, discutir a problemática da desconstrução da desigualdade de gênero na formação dos policiais militares da Bahia, com vistas a proporcionar meios para o enfrentamento da violência institucional contra a mulher.

Constatou-se, inicialmente, que os papéis assumidos por homens e mulheres ao longo dos tempos contribuiu para a instauração e propagação da desigualdade de gênero e, conseqüentemente, da violência contra a mulher. De fato, enquanto os homens exerciam as atividades públicas, à mulher eram relegados os trabalhos domésticos, o cuidado da prole, e questões outras de natureza privada.

Em meio a esse cenário nem mesmo a saída da mulher para o mercado de trabalho colocou fim à desigualdade de gênero, pois o homem continuou sendo visto como provedor, como o responsável pelo sustento da casa, sendo a atividade da mulher secundária. Logo, a mulher nasceu e foi criada para ser inicialmente submissa ao seu genitor e, posteriormente, ao marido, o que cunhou um modelo de sociedade patriarcal.

Portanto, é recente, na história da humanidade, a inserção da mulher na vida pública, no mercado de trabalho, na seara política; e, mesmo ante as conquistas das mulheres a representatividade ainda é baixa. Basta imaginar, por exemplo, o papel da mulher na política, ainda muito inferior àquele exercido pelo homem, embora a igualdade seja consagrada como direito fundamental na Carta Política de 1988.

Com vistas a assegurar a proteção da mulher é que a Constituição Federal de 1988 assumiu o compromisso de combater toda forma de violência contra a mulher, já que tais práticas atentam contra os direitos humanos. É para se adequar às normas

constitucionais é que diplomas infraconstitucionais foram editados, como a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e a Lei Mariana Ferrer.

Não obstante a evolução legislativa e as medidas para o enfrentamento da violência contra a mulher uma forma ainda é fortemente sentida em diversas searas. Trata-se da violência institucional, ou seja, aquela perpetrada pelo Estado quando deveria prestar assistências e fazer valer os direitos das mulheres. Engloba situações das mais diversas, como a violência na saúde pública e a violência no tratamento da mulher que busca um agente de segurança pública ou o Judiciário para a satisfação de um direito.

Nesse contexto é que buscou-se destacar a importância de se formar policiais militares com uma matriz curricular forte em direitos humanos. Trata-se de medida que se impõe, principalmente porque a polícia militar ainda apresenta resquícios de um modelo fortemente hierarquizado e pautado no poder disciplinar que, nem sempre, se adequa aos anseios da sociedade e a proteção que se espera.

Porém, quando buscou-se aferir como os cursos de formação dos policiais militares da Bahia vem enfrentando a questão percebeu-se não apenas a escassez de estudos bibliográficos sobre a temática, mas principalmente a superficial formação em direitos humanos, com uma pequena carga horária e quase inexistência preocupação em investir na formação continuada.

Não bastasse isso, constatou-se que a violência institucional alcança as próprias policiais militares, ou seja, no âmbito da corporação a desigualdade de gênero ainda é um grave problema, pois embora o número de policiais do sexo feminino tenha aumentado nos últimos anos, a visibilidade e empoderamento da mulher não correspondem a esta evolução.

Resta evidente, portanto, que é imprescindível adotar medidas de enfrentamento à violência contra a mulher não apenas junto à sociedade, mas também no âmbito da polícia militar. A formação dos

policiais, portanto, deve corroborar para alterar a cultura da violência institucional que enraizada à corporação acaba refletindo na sociedade, no anteimento prestado pelos policiais às mulheres vítimas de violência.

Destarte, para que os policiais militares atuem de forma humanizada no anteimento à mulher vítima de qualquer forma de violência é preciso investir na formação para desconstruir a desigualdade de gênero, para gerar empatia entre o agente de segurança pública e a mulher vítima de violência, aproximando policiais e sociedade, corroborando para o fomento dos direitos humanos e fundamentais. Apenas uma mudança de paradigmas na própria estrutura da polícia militar é que irá corroborar, portanto, para o enfrentamento das formas de violência contra a mulher na sociedade e também na própria corporação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela Mendes de. Estado autoritário e violência institucional. In: **28° Congresso Internacional da LASA** (Latin American Studies Association), Montreal. 2007.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema Penal Máximo x Cidadania Mínima: Códigos da Violência na Era da Globalização**. 2ª. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELÉM, Paulo Sérgio Matos; SILVA, Vinícius dos Santos. Atuação da polícia militar e os direitos humanos no século XXI. **Biblioteca Digital de Segurança Pública**, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/1221/1/Paulo%20S%2c3%a9rgio%20Matos%20Bel%2c3%a9m.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BELTRÃO, Rayanny Murielly Martins; DIAS, Célia Ferreira da Silva; CAMILO, Christiane de Holanda. Violência institucional provocada pela corrupção. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 7, p. 47-55, 2019.

BENTO, Paulo Alexandre de Souza São; MOREIRA, Martha Cristina Nunes. A experiência de adoecimento de mulheres com endometriose: narrativas sobre violência institucional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 3023-3032, 2017.

BISPO, Clísyá Dias Bertino; SOUZA, Vera Lúcia Costa. Violência institucional sofrida por mulheres internadas em processo de abortamento. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 21, n. 1, 2007.

CHAI, Cássius Guimarães; SANTOS, Jéssica Pereira dos; CHAVES, Denisson Gonçalves. Violência institucional contra a mulher: o Poder Judiciário, de pretenso protetor a efetivo agressor. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 13, n. 2, p. 640-665, 2018.

CORTES, Janaina et al. A educação machista e seu reflexo como forma de violência institucional. **Seminário Internacional de Educação no Mercosul, XVII**, 2015. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20%20ARTIGOS/A%20EDUCACAO%20MACHISTA%20E%20SEU%20REFLEXO%20COMO%20FORMA%20DE%20VIOLENCIA%20INSTITUCIONAL.PDF>. Acesso em: 12 jan. 2022.

JIMÉNEZ, Carla; OLIVEIRA, Joana. Polícia prende tio indiciado por estupro de menina de 10 anos. Antes de se entregar, gravou vídeos. **El País**, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-18/policia-prende-tio-indiciado-por-estupro-e-gravidez-de-menina-de-10-anos-que-estava-foragido.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MASSULA, Letícia. A violência e o acesso das mulheres à justiça: o caminho das pedras ou as pedras do (no) caminho. In: **Vinte e cinco anos de respostas brasileiras em violência contra a mulher: alcances e limites**. São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, 2006.

MELO NETO, Marcelino Soares de. **Violência institucional na polícia militar da Bahia: uma análise qualitativa**. 2014, 205 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Sociais) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira-BA, 2014.

MOREIRA, Gracyelle Alves Remigio et al. Manifestações de violência institucional no contexto da atenção em saúde às mulheres em situação de violência sexual. **Saúde e Sociedade**, v. 29, p. 180895, 2020.

OLIVEIRA, Laudicéia Soares de. **“Teto de vidro”**: relações de gênero, relações de poder e empoderamento das mulheres na polícia militar. 2012, 223 f. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RADBRUCH, Gustav. **Introdução à Ciência do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Anilma Rosa Costa Oliveira. **A formação profissional dos soldados em direitos humanos na polícia militar da Bahia**: integralização entre educação institucional e a conveniada. 2016, 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Justiça e Cidadania) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2016.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Sempre Bela**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Daniela da Silva; SANTOS, Itana Sara Bispo dos; SANTOS, Vanessa Cruz. Violência institucional contra a mulher negra em situação de abortamento. **Caderno Sisterhood**, v. 3, n. 3, 2019.

SCOTT, Ana Silvia. **O Caleidoscópio dos Arranjos Familiares**. São Paulo: Contexto, 2013.

STRECK, Lênio Luiz. “Ao meu sentir...” (sic), o processo do estupro de SC é nulo, irritado...! **Consultor Jurídico**, 2020. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2020-nov-05/senso-incomum-meu-sentir-sic-processo-estupro-sc-nulo-irrito?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook. Acesso em: 12 jan. 2022.



CAPÍTULO 02

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA GARANTIR O ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DOI: 10.5281/zenodo.8018814

Cláudia da Silva Araújo²

RESUMO: A educação no Brasil é institucionalizada pela Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de todos os cidadãos. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada a contemplar os sujeitos que foram impossibilitados de concluírem o ensino básico em tempo regular. Porém, os sujeitos da EJA são caracterizados pela exclusão social em busca de oportunidade para que possam prosseguir com os estudos até o Ensino Superior. O artigo tem como objetivo identificar as funções que devem ser assumidas por gestores em nível macro e micro para que haja a efetivação das políticas públicas para o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva realizada por revisão de literatura. Os achados indicam que apesar dos marcos legais da EJA como parte da educação básica, direito fundamental de todos os sujeitos, é necessário que a gestão, tanto municipal, quanto escolar assumam uma postura ativa que contemple as particularidades dos sujeitos, suas necessidades educacionais, firmando compromisso para a verdadeira efetivação da EJA como modalidade que objetiva o desenvolvimento e formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Direito fundamental. Formação integral. Gestão.

35

² Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2023) pela Faculdade Anísio Teixeira; Especialista em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (2022) pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2006) pelo Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão. Licenciada em Pedagogia (2006) pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: claudia.csa@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1882-7279>



INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é destinada como garantia de acesso ao direito fundamental à educação as pessoas que não puderam frequentar ou se formar na educação básica em tempo regular. A EJA enfrenta diversos desafios para a sua permanência, pois ao atender pessoas jovens, adultas e idosas dentro de sua diversidade e peculiaridades, como a luta social econômica por sobrevivência, fazendo com que essa modalidade de ensino contenha aspectos particulares que envolvem variedades históricas, econômicas, etárias e socioculturais.

Um dos maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos é a redução dos altos índices de evasão escolar para a modalidade. Barbosa (2017) revela que alguns alunos da EJA afirmam que a escola não oferece um ambiente atrativo, de forma que não encontram significado de permanecer a frequentá-la. Compreendendo que os sujeitos da EJA apresentam realidades distintas das crianças e adolescentes que estão na educação básica em tempo regular, bem como, se diferem em seus anseios e objetivos com o processo educacional, já que muitos assumem responsabilidades com família e compromissos financeiros o presente trabalho tem por objetivo geral identificar as funções que devem ser assumidas por gestores em nível macro e micro para que haja a efetivação das políticas públicas para o acesso e permanência na Educação de Jovens e Adultos. Com isso pretende-se responder o seguinte questionamento: qual é o papel da gestão a nível macro e micro para efetivar o acesso e permanência à EJA?

Para responder a tal questionamento, foram determinados os seguintes objetivos específicos: apresentar um breve histórico sobre a EJA no Brasil; abordar as características dos sujeitos da EJA e

identificar quais são os desafios da efetivação da EJA de qualidade que garanta a permanência do estudante.

Compreendendo que a escola realiza papel essencial para a formação dos alunos sob referência moral, racional e social, sendo um lugar de encontro de várias gerações, culturas e potenciais refletidos na sociedade, onde de maneira equilibrada e consciente busca o saber erudito apoiados nos bastidores por seus mentores; a mesma, deve estar preparada para aceitar não apenas um aluno pronto e sim um sujeito complexo, que possui suas características, atribuições e especificidades de um ser único, dotados de saberes muitas vezes culturais, porém ávidos de saberes científicos.

Entretanto, vale ressaltar que tão importante quanto desenvolver o acesso à escola é disponibilizar aos alunos as oportunidades para perdurarem na instituição de ensino na busca do saber cientificamente reconhecido, dotando-os de conhecimento com o fito de postularem um lugar melhor na sociedade. Nesta sequência, a relevância do objeto de estudo situa-se em discutir sobre os desafios que a efetivação da EJA, assegurando a qualidade do ensino para a redução do índice de evasão, servindo de aporte para a reflexão e questionamento da gestão escolar e gestão pública.

Foi utilizado a metodologia da revisão bibliográfica, consultando autores como: Arroyo (2008), Santos (2012), Tomarozzi (2018), entre outros. A interpretação foi pela abordagem qualitativa e os resultados foram apresentados de forma descritiva. O artigo foi estruturado em 4 partes, sendo a primeira parte, a introdução, em que foram apresentados todos os delineamentos e motivações para a pesquisa; na segunda parte inicia-se o levantamento bibliográfico, trazendo um breve histórico da EJA no Brasil e seus sujeitos; na terceira parte foram abordadas as premissas para a efetivação da EJA e os desafios de gestores para garantir a efetivação do direito à

educação e a qualidade do ensino e na quarta parte, expõe-se as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O marco da EJA no Brasil é considerado a partir da alfabetização para adultos realizada a partir da década de 1940 tendo no educador pernambucano Paulo Freire o símbolo de tal movimento. Porém, foi a partir do Movimento Brasileiro de Alfabetização, na década de 1970, marcado pelo ensino supletivo que a Educação de Jovens e Adultos ganhou verdadeiro significado nas lutas e pautas da educação nacional (ARROYO, 2005).

Tal marco na educação de jovens e adultos ocorreu no contexto das reivindicações da participação ativa da classe trabalhadora na política, de forma que o analfabetismo deveria ser suprimido por meio da compreensão da realidade da população analfabeta, para que houvesse ações pedagógicas que realmente efetivassem resultados nesse sentido (CHAGAS, 2020).

Dessa forma, na década de 1970 houve a criação dos supletivos, das campanhas de alfabetização e da formação para adultos. A Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos foi fundada pelo Ministério da Educação em 1988 pelo Decreto 97.219 com objetivo de subsidiar projetos de erradicação da alfabetização.

Já no ano de 2003 foi lançado o programa Brasil Alfabetizado que tinha como estratégia a universalização do ensino fundamental. Em 2006 foi criada a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, conhecido em 2016 como o PROEJA.

No contexto do escolanovismo já era debatida a integração do currículo entre o ensino básico e o profissional, defendido por

educadores como Anísio Teixeira no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na década de 1930. Já no período militar, a Lei n. 5.692 de 1971 impôs a obrigatoriedade da integração curricular, porém, sem estrutura, as escolas públicas ofertavam poucos cursos profissionalizantes apenas como cumprimento da lei. Porém, com práticas tecnicistas que não levavam a benefícios para a formação e desenvolvimento integral dos estudantes, a lei foi revogada no ano de 1982 (SANTOS, 2012).

Nota-se que a trajetória de políticas públicas da EJA passa a real efetivação a partir da afirmação constitucional de 1988 de que a educação é direito de todos, para que houvesse a formação para a cidadania e preparo para o mercado de trabalho. No plano internacional, na década de 1990, a Conferência de Jonteim, organizada pela Organização das Nações Unidas, gerou um documento com metas para a educação de jovens e adultos, adotadas pelos países signatários, dentre os quais o Brasil.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) afirma que a EJA tem como principal meta a redução do índice de analfabetismo e melhora nos resultados de aprendizagem, tendo como finalidade o compromisso com os grupos excluídos, favorecendo a redução das disparidades educacionais. Tais metas, no Brasil, foram traduzidas para o Plano Nacional de Educação – PNE.

Contemporaneamente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 afirma que a educação básica deve preparar o aluno para o mundo do trabalho, porém, somente no ano de 2004 é que houve a formalização da integração curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante. A partir da LDB/1996 o ensino supletivo tornou-se EJA como alargamento do conceito para deslocar o ensino para a educação que compreende diversos processos da formação humana (SANTOS, 2012).

O Decreto n. 5.514 de 2004 determinou a integração do ensino médio ao ensino profissional, porém, em perspectiva de unir os conhecimentos técnicos às habilidades requeridas para atuar na sociedade contemporânea. Dessa forma, o Currículo em Movimento objetiva ofertar um ensino para a formação integral do aluno da EJA, com ações que preparem para o trabalho e para a vida, sendo suas principais metas capacitar para profissões técnicas, integrar o ensino médio à educação profissional técnica no contexto da educação básica na modalidade EJA, criar propostas político-pedagógicas que integrem a ciência, o trabalho, a cultura, a educação e as tecnologias no currículo da EJA e promover autonomia das Instituições para a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos para que se adequem às reais necessidades de seus alunos, flexibilizar os itinerários formativos e criar significados com estratégias pedagógicas que gerem sentidos aos estudantes (BRASÍLIA, 2014).

No ano de 2007 foi aprovado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, destinando investimentos a todas as modalidades da educação básica. Os documentos que contemplam a EJA, como os Parâmetros Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) não afirmam a EJA como uma modalidade de ensino peculiar que garante o direito a educação para o desenvolvimento humano de qualidade, mas sim, carrega a marginalização dos sujeitos da EJA, classificando a modalidade em sua função reparatória, equalizadora e destinada a qualificação do trabalhador:

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que

nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (SAMPAIO, 2009, p.16).

Apesar do respaldo legal da EJA por meio da legislação nacional e internacional, cabe ainda o desafio de identificar seus sujeitos, contemplando suas necessidades educacionais e de formação nos documentos de diretrizes pedagógicas, para efetivar a educação de qualidade, garantindo o acesso e permanência de todos no processo educacional.

O PERFIL DOS SUJEITOS DA EJA

Grande parte dos cidadãos brasileiros não tem seus direitos a educação garantidos, de forma que não podem permanecer na escola durante a idade estimada para o percurso formativo. Entretanto, a maioria dos sujeitos da EJA já tiveram alguma experiência escolar, seja apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, ou chegando ao nível médio, sem o concluir (SILVA, 2017).

A EJA é marcada pela diversidade expressando a realidade de idades diferentes com adolescentes, jovens, adultos e idosos, trabalhadores, privados de liberdade, população de rua, em cumprimento de medida socioeducativa, pessoas com deficiência, pessoas do campo, da cidade e integrantes de movimentos sociais compartilhando o espaço escolar em uma intensa troca de experiências, desenvolvimento e aprendizado contínuo (SILVA, 2017).

Pela heterogeneidade de seus sujeitos, a EJA deve atuar para integrar a vivência e cultura do adulto e idoso com a do jovem, o que

pode impactar em conflitos ou em enriquecedora experiência intercultural:

Nesse sentido, tanto o jovem quanto o adulto ao serem associados aos acontecimentos sociais e históricos vividos em comum, podem sofrer tanto o efeito de solidariedade entre as gerações como o de rivalidade e competição. [...] pelo fato de se trabalhar com a invariante da geração, constantemente, esse fator, por ora corrobora o abandono escolar de alguns e, contraditoriamente, pode ser um fator motivador de novas aprendizagens e relações (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p.127).

A permanência na EJA é uma luta constante para os sujeitos que resolveram voltar a frequentar a escola. Pois exige que encontrem maior motivação, rompam com preconceitos, barreiras da vida cotidiana como a cansativa rotina de trabalho, cuidado com filhos e casa, além do rompimento de paradigmas (BRASÍLIA, 2014).

A maioria dos sujeitos da EJA é composta por jovens que foram impulsionados a acelerar sua inserção no mercado de trabalho, dada condições de vulnerabilidade socioeconômica. Enquanto o jovem entra no mercado de trabalho precocemente objetivando se preparar para as responsabilidades do mundo e alcançar maior desenvolvimento econômico e social, Santos, Pereira e Amorim (2018) revelam que quanto mais precoce a inserção no mercado de trabalho maior é a ampliação das desigualdades de oportunidade:

O que se percebe na sua maioria, é que o público jovem trabalha de maneira autônoma, muitos, em locais que não consideram as normas de segurança nem as leis trabalhistas, salva a raras

exceções, os quais estão vinculados a programas como Jovem Aprendiz, PRONATEC ou vinculados a ONGs assistenciais. A maioria dos trabalhadores estudantes da EJA encontra-se em condições de precariedade do trabalho, com baixas remunerações, pois para atingir os melhores postos de trabalho necessita-se maior escolaridade, critério em que os sujeitos da EJA não se enquadram (SANTOS; PEREIRA; AMORIM, 2018, p.129-130)

O estudante da EJA enxerga na conclusão dos estudos uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, porém, se retirada sua permanência do espaço escolar, privando-o do desenvolvimento de suas dimensões física, cognitiva, emocional e social, além da transmissão do conhecimento científico, fragiliza-se a efetividade do direito à educação como parte da contemplação da dignidade humana.

Economicamente, a maioria dos sujeitos da EJA compõe a classe de baixa renda, fator que contribui para a evasão e as dificuldades de acesso ao ensino. Esses sujeitos foram excluídos da participação ativa de uma sociedade em que o letramento é tido como inclusão e fator decisivo na integração cultural, política e, também social. Tudo que rege a sociedade moderna é composto de comunicação, principalmente letrada, sendo assim, essas pessoas acabam restritas até mesmo sobre o exercício pleno de sua cidadania (ARROYO, 2008).

Tomarozzi e Costa (2009) afirmam que os motivos que levam os indivíduos a procurar a EJA, são a realização de sonhos de letramento, tanto para o ingresso no mercado de trabalho, a promoção a um cargo de maior confiança na empresa em que a pessoa já atua, a vontade de continuar os estudos, ingressando no Ensino Superior,

ambicionando uma posição econômica e social de melhor qualidade, ou até mesmo para que possa ajudar os filhos com os deveres escolares ou a vontade de ler livros, compreender documentos e uma infinidade de correlacionados.

A EJA é vista pela sociedade de forma errônea o que gera muitos preconceitos para o Programa que vem mudando a vida de tantas pessoas. As críticas se constituem em achar que a EJA é apenas educação de excluídos, de marginais sociais, de presidiários ou é uma espécie de supletivo para conseguir o diploma do Ensino Médio (ARROYO, 2008).

OS DESAFIOS DA EJA

As políticas públicas estão diretamente interligadas com as Políticas Sociais, que possuem como compromisso atender a todas as necessidades da população por meio da criação e distribuição de benefícios e programas sociais. Nessa linha de realização, entram as Políticas Educacionais, visto que a educação é um direito básico que deve ser garantido a todo/a e qualquer cidadã e cidadão (LOPES, 2021).

É importante salientar que a Política Educacional deve ser formulada mediante as necessidades do povo e respeitando sempre as singularidades de cada um. Porém, tais ações nem sempre são usadas como elemento norteador, devido ao fato de a política como um todo ser sempre moldada por meio dos interesses pessoais de quem a faz (LOPES, 2021).

A vida escolar de um aluno costuma durar mais de uma década, e durante todos esses anos essa pessoa acumula aprendizados e vivências que formam suas opiniões, crenças e preconceitos que o fazem simpatizar com determinadas linhas de pensamento. É

importante que haja a compreensão das singularidades humanas e da validade de cada uma das pessoas, independentemente de suas opiniões ou posições. Tornando o ambiente escolar pacífico, respeitoso, acolhedor e propício ao ensino como forma de efetivar integralmente o direito a educação em seu acesso e qualidade (LOPES, 2021).

Um dos maiores desafios da Educação de Jovens e Adultos é a redução dos altos índices de evasão escolar para a modalidade. Barbosa (2017) revela que alguns alunos da EJA afirmam que a escola não oferece um ambiente atrativo, de forma que não encontram significado de permanecer a frequentá-la. Entre os motivos para a não participação na vida escolar em tempo regular estimado para o ensino, estão fatores como a necessidade de trabalhar desde cedo para completar a renda da família, o desempenho de atividades domésticas (cuidados com crianças ou rurais) dificuldades de acesso ao prédio escolar (populações quilombolas, ribeirinhas e periféricas) e as repetidas desistências e repetências no ciclo escolar regular (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017).

De modo generalizado, as causas e razões que corroboram para a evasão escolar, podem ser averiguados com base em questionamentos peculiares, como aos fatores entorno da escola, a qual sobrevém o contraste ou disparidade social, a atividade profissional e o anseio familiar:

Muitos educandos/as dessa turma se ausentam sim, durante o ano letivo, devido a situações vivenciadas no mundo adulto ligadas ao mundo do trabalho, ao cuidado da família, às urgências da vida cotidiana [...] entretanto, voltam e são acolhidos, incentivados a permanecer pela educadora (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017, p.19-20).

O ensinamento de jovens e adultos se presume em um maior comprometimento por parte dos educadores para com seus alunos. Se reiterar, apreciar, dialogar e absorver os problemas dos discentes, ao longo da sua jornada estudantil, encorajando-os e incentivando-os no que seja preciso, considerando o cotidiano do aluno no que tange ao seu dia-a-dia tanto profissionalmente e socialmente, acarretará consideravelmente em melhores rendimentos:

O direito dos estudantes à educação negado na infância, o respeito às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes são elementos importantes que vimos serem considerados nesta prática educativa em EJA (SANTOS; OLIVEIRA; COELHO, 2017, p.32).

Os professores ou educadores da EJA, confrontam diariamente com incontáveis problemas e adversidades em suas atividades diárias, como a diversidade, a evasão, a juvenilização do EJA (ingresso de alunos cada vez mais jovens), a carência de materiais educacionais e pedagógicos inerentes ao ensino, a desvalorização do amor-próprio dos discentes e a intolerância da instituição escolar. Contudo, em qualquer que seja as circunstâncias ou cenários, vividos pelos professores, eles indicam outras vias ou direções alternativas que beneficiem a metodologia ou procedimento de ensino.

A GESTÃO PÚBLICA E ESCOLAR FRENTE À EJA

Apesar das escolas, gradativamente, contemplarem as particularidades da EJA em seus Projetos Políticos Pedagógicos, a base referencial para o currículo da educação brasileira, a BNCC não contempla a modalidade EJA, deixando uma lacuna para que existam ações pedagógicas de inovação, com objetivos específicos para a EJA:

Está muito claro a objetividade do silenciamento da EJA na BNCC, cuja modalidade não foi contemplada com o mesmo respeito e seriedade, assim como a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, negligenciando para os sujeitos da EJA a oportunidade de um diálogo coerente com sua história pessoal, desejos e dificuldades no acesso à escola e sobretudo com o sentido e significado da diversidade para este segmento (DOURADO *et al*, 2021, p.215-216).

Enquanto as escolas, na representação da gestão escolar apresenta o desafio de contemplar a EJA em seus projetos pedagógicos, considerando as particularidades da EJA, a modalidade deve ser reconhecida e especificada nos documentos oficiais que dão as diretrizes para a educação nacional, como a BNCC.

Se a EJA não é contemplada nos Referenciais Curriculares está sendo invisibilizada, apagada e negada como modalidade específica de ensino, contribuindo para que haja a sua extinção, o que impactará no aumento do analfabetismo no Brasil. A EJA deve ser contemplada em seus métodos de aprendizagem ao longo da vida, considerando as experiências e vivências de seus sujeitos, a sua identidade e cultura (DOURADO *et al*, 2021).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação 2014-2024 para a Educação, nota-se que a EJA é contemplada nas metas 8,9 e 10 que devem ser contempladas pelos municípios até o ano de 2024. Tais metas abrangem a redução do analfabetismo para a população acima de 15 anos e oferta de vagas integradas entre a EJA e a educação profissional. Nesse sentido, Santos e Amorim (2019) entrevistaram representantes municipais para compreenderem como tais metas estavam sendo contempladas ou planejadas na gestão municipal.

Santos e Amorim (2019) revelaram que de sua amostra de pesquisa, 69% dos representantes afirmaram que as metas estavam sendo executadas e 31% não desenvolveram as metas estimadas para a EJA pelo PNE. Entre as críticas realizadas pelos representantes municipais foi afirmado que a EJA é carente de políticas públicas que garantam a permanência do estudante, as metodologias utilizadas na sala de aula não satisfazem as demandas da EJA provocando evasão e há fechamentos de turmas na EJA. Ainda foi afirmado que há vagas, porém, não há procura pela modalidade de ensino.

Entre as soluções sugeridas pelos representantes municipais da pesquisa de Santos e Amorim (2019) houve o aumento de vagas, a capacitação docente para atender as especificidades da EJA e a integração da EJA com o ensino profissional. Ramos (2010) esclarece que a EJA se revela como uma expressão da contradição na sociedade de classes que é reconhecida pela negação de direitos sociais, de forma que o direito fundamental ao trabalho leva à necessidade de capacitar profissionalmente os jovens e adultos da EJA. Para tanto, deve-se extinguir seu caráter reparatório, pois, nessa perspectiva ou se tem a educação básica ou a profissionalização, o que se torna prejudicial para as pessoas da EJA, pois muitas vezes voltam aos estudos incentivadas pelas dificuldades que passam no mundo do trabalho, buscando melhor qualificação para alcançar resultados mais satisfatórios, de forma que a articulação entre o preparo para a cidadania, o

conhecimento cultural, científico e tecnológico, deve estar aliado a capacitação profissional, de modo imediato.

Catelli Junior (2019) afirma que a EJA é marcada por contradições, pois afirmada como modalidade da educação básica é invisibilizada na base curricular da BNCC, reduzindo sua importância, pois não afirma os objetivos de aprendizagem e de formação para os seus sujeitos, muito menos contempla suas particularidades para a realização de práticas pedagógicas que possam contemplar as reais necessidades educacionais apresentadas.

Diante de novas demandas sociais por aprendizagens em um mercado de trabalho cada vez mais complexo e competitivo, as oportunidades para as pessoas com nenhuma ou pouca escolaridade mostram-se cada vez mais limitadas e reduzidas, é necessário, além dos conhecimentos técnicos da profissão, desenvolver competências que permita o indivíduo agir com flexibilidade e atuação participativa em uma sociedade globalizada em intensa dinâmica de transformações (SANTOS; PEREIRA, 2017).

Nascimento, Silva e Rabelo (2015) afirmam que os professores precisam, além da formação superior, serem qualificados para a EJA, o que requer um maior investimento das Instituições de Ensino e Políticas Públicas.

Viegas e Pinho (2019) pontuam que a formação e reflexão da prática para que o ensino seja otimizado, ocorre, em primeiro momento no estágio, pois, o mesmo proporciona ao estudante o contato com a realidade do aluno, permitindo que, além de uma assimilação as experiências teórico-práticas haja a reflexão crítica que o permitirá percorrer o campo dos saberes por meio da pesquisa reflexiva das experiências e teorias educacionais.

Pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) o professor precisa dominar e saber como ensinar os conteúdos de sua disciplina, consolidar conhecimentos sobre como o aluno aprende,

reconhecer os diversos contextos e ter conhecimento sobre a estrutura da educação.

Para Arroyo (2006) é parte integrante do direito fundamental à educação, o acesso aos conhecimentos que circundam os diferentes espaços sociais. Nesse ínterim, os estudantes são sujeitos de direitos, de forma que ao constituírem o espaço escolar com suas múltiplas identidades devem ter acesso ao conhecimento desconstruído da lógica mercantilista para que estejam preparados para os desafios do novo Século, com plena formação, em que sejam desenvolvidas todas as dimensões humanas e não treinadas habilidades e competências que reproduza a lógica da catalogação por padronização de aceitável ou não na manutenção do *status quo* social.

Nota-se que para a EJA, o docente precisa reconhecer os sujeitos em suas vivências, bagagem cultural e suas aprendizagens e sua realidade social para que possa contextualizar o conhecimento à realidade do estudante, obtendo melhores resultados no desenvolvimento das aprendizagens, ademais, o sujeito da EJA deve ser valorizado como sujeito produtor de cultura (TOMAROZZI; COSTA, 2018). Nota-se que a EJA é uma modalidade complexa de ensino, cuja docência deve ocorrer carregada de intencionalidade para que possa exercer uma atuação pedagógica crítica valorizando o docente e o estudante como sujeitos de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho revisou o conceito de EJA por meio da ótica de análise do perfil dos sujeitos alunos da EJA. Em comum, essas pessoas tem o contexto histórico das dificuldades de acesso ou permanência no Ensino Básico regular, durante o período estimado para a formação do aluno, a baixa renda e a conseqüente exclusão da sociedade letrada,

o que impacta diretamente no comprometimento negativo das questões sociais, culturais e políticas da sociedade contemporânea.

Fora isso, os sujeitos apresentam-se com variedade na faixa etária, no estado civil, na posição familiar (filho, filha, pai, mãe e avô, avô), na bagagem de conhecimentos provindas das experiências de vivências anteriores, no grau de analfabetismo, alternando em completo e funcional, na condição atual, entre presidiários ou não, entre as ocupações, variando entre empregados de cargos de pequenas atribuições e conseqüentemente mal remunerados, ou desempregados. Dessa forma, foi compreendido que as pessoas que procuram a EJA, em sua maioria estão motivadas pelas exigências do mercado de trabalho.

A EJA insere-se nos documentos da educação nacional e na Carta Cidadã como direito de acesso e permanência na educação para todos. As diretrizes que regem a educação para a EJA é a Base Nacional Comum Curricular, porém, como constatado com a revisão de literatura, está não contempla as peculiaridades do público-alvo da EJA deixando a desejar em sua formação curricular.

A educação para a EJA, então, deve ser significativa para o aluno, diferente das metodologias aplicadas para as crianças, os adultos precisam ter seu conhecimento prévio considerado para que possam compreender a importância daquilo que estão aprendendo em sala de aula, e desenvolver habilidades crítico-reflexivas contribuindo para a sua formação para o exercício da cidadania sem esquecer, entretanto, de sua qualificação para o mercado de trabalho.

Para a gestão em nível macro (prefeitura e secretarias) o principal desafio é avançar no reconhecimento da EJA e de seus sujeitos, gerando políticas públicas que oferte qualidade no ensino por meio de suas demandas específicas, para que os jovens, adultos e idosos inscritos na EJA possam ser assegurados no acesso ao seu

direito fundamental à educação. Já para a Gestão Escolar, os desafios se apresentam na esfera da efetivação da EJA em seus Projetos Políticos Pedagógicos assegurando, não somente o acesso do estudante, mas, também, sua permanência, por meio de práticas pedagógicas inovadoras que considerem o conhecimento prévio, a bagagem cultural e a realidade sociocultural da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**. Versão preliminar. Brasília, 2006.

BARBOSA, Maria Goret. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro**. João Pessoa: UFPB, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASÍLIA. **Orientações pedagógicas da integração da educação profissional com o ensino médio e a educação de jovens e adultos**. Brasília: Secretaria da Educação do Distrito Federal, 2014.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. **BNCC_Miolo**. indd, 26 abr. 2019.

CHAGAS, Viviane Ramos da Silva. A EJA no Brasil: reflexões sobre o seu histórico. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió -AL, out. 2020.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira et al. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v.2, n.1, 2021.

LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira. **O Enceja no contexto formativo dos estudantes**: uma análise sobre a certificação via exames no Distrito Federal. Dissertação. 171f. (Mestre em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada a Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v.35, n.1, p. 65-85, 2010.

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. **O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática**. Três Passos – RS: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SANTOS, Juliana Silva; PEREIRA, Marcos Vilela. Educação de Jovens e Adultos: um currículo que demanda mais atenção. **IV Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, 2017.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Vilela; AMORIM, Antonio, Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista**

Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 01, p. 122-135, jan./jun. 2018.

SANTOS, Silvany Silva; AMORIM, Antonio. Políticas Públicas da EJA: um processo reflexivo sobre o chão da escola. In: **Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica- SEMOC**, Pontifícia Universidade Católica, 2019

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v.5, n.7, p.13-27, 2009.

TOMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 2ª ed. Curitiba: IEDES, 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990). **Organização das Nações Unidas**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobreeducacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 18 dez. 2022.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; PINHO, Priscila Tiomi Hilahata. A produção da pesquisa sobre estágios curriculares supervisionados: as licenciaturas em foco. In: PERBONI, Fábio; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza. **Lugares e Não Lugares do Estágio Supervisionado em Universidades Públicas do Mato Grosso do Sul**: UEMS e UFGD. Coleção Licenciaturas, vol.1. Curitiba: CRV, p.43-67, 2019.



CAPÍTULO 03

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DA DOCÊNCIA PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

DOI: 10.5281/zenodo.8018822

Adalberto Carvalho Santana Junior¹

RESUMO: A violência contra a mulher é um reconhecido problema de saúde pública e global que traz consequências adversas para a saúde da mulher. A educação, especialmente o ensino superior, tem sido identificada há muito tempo como uma arena importante para enfrentar o problema e promover a igualdade de gênero. Duas medidas recentemente implementadas no ensino superior suco colocaram em foco o papel do setor. A primeira é a inclusão da igualdade de gênero como um resultado mensurável na garantia de qualidade no ensino superior. A segunda medida é a alteração da Portaria Sueca de Ensino Superior para incluir o conhecimento obrigatório de VCM no programa de graduação de sete grupos profissionais relevantes selecionados. Os potenciais de ambas as medidas para contribuir positivamente para o discurso de igualdade de gênero.

Palavras-Chave: Violência contra a mulher. Ensino. Cidadania.

55

INTRODUÇÃO

Há um foco crescente no papel do setor de educação como uma arena importante para enfrentar a violência contra as mulheres, (VCM). Pela possibilidade de criar uma educação sensível ao gênero e identificar mulheres em situação de risco, as escolas, especialmente o ensino superior, são consideradas potenciais agentes de mudança. Duas medidas recentemente introduzidas no setor de ensino superior suco colocaram em foco o papel do setor.

¹ Pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal (2022) pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduado em Docência do Ensino Superior (2022) na Faculdade Anísio Teixeira. Especialista em Gestão Pública Municipal (2019) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Bacharel em Direito (2017) pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: adalbertocsjr@outlook.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6179-9288>



A primeira é a inclusão da igualdade de gênero (definida como direitos, responsabilidades e oportunidades iguais de mulheres e homens e meninas e meninos, como um resultado mensurável na garantia de qualidade no ensino superior. A segunda um movimento crescente que pede alteração da Portaria Sueca de Ensino Superior para incluir o conhecimento obrigatório de VCM na descrição do programa de graduação de grupos profissionais que provavelmente encontrarão vítimas e mulheres em risco em seu cumprimento do dever. Isso faz parte de um plano de ação de 10 anos para promover a igualdade de gênero e abordar a VCM.

A violência de gênero é comumente vivenciada por mulheres e meninas, e o abuso online se tornou um problema social significativo. Mulheres de alto perfil em uma variedade de profissões muitas vezes se tornam vítimas de violência online. Ainda assim, o tema da violência online baseada em gênero tem recebido pouca atenção acadêmica até o momento.

Os professores têm desempenhado um papel importante nos esforços contínuos para enfrentar a violência de gênero, como docentes, pesquisadores, defensores e conselheiros de políticas. No entanto, poucas instituições acolheram o ativismo do corpo docente nesta questão, especialmente quando assumiu a forma de apoio vocal aos esforços liderados por sobreviventes para transformar as políticas e a cultura do campus.

Este artigo fornece uma revisão da literatura em torno das contribuições do ensino para o combate a violência de gênero e apresenta ainda uma agenda de pesquisa para explorar o fenômeno mais de perto.

Quanto a relevância desse estudo, pouco se sabe sobre como as acadêmicas são representadas e tratadas nos espaços online e nas redes sociais. Os acadêmicos são cada vez mais exortados a divulgar seu trabalho e a se envolver com um público fora da academia, mas a

violência online contra as acadêmicas compromete sua capacidade de cumprir essa agenda.

COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A violência baseada em gênero VCM continua sendo um dos problemas mais prevalentes e persistentes enfrentados por mulheres e meninas em todo o mundo. Conflitos e outras emergências humanitárias colocam mulheres e meninas em maior risco de muitas formas de violência.

Conforme a OMS (2020), as Diretrizes de 2015 do Comitê Permanente Interagências (IASC) para a Integração de Intervenções de VG na Ação Humanitária define a violência como qualquer ato nocivo perpetrado contra a vontade de uma pessoa e que se baseia em diferenças socialmente atribuídas (ou seja, gênero) entre mulheres e homens. Inclui atos que infligem dano ou sofrimento físico, sexual ou mental, ameaças de tais atos, coerção e outras privações de liberdade.

Esses atos danosos podem ocorrer em público e em privado. Continua a haver informações globais limitadas sobre o peso da violência em emergências humanitárias. Conforme a OMS (2020) em cada cinco refugiadas ou mulheres deslocadas em contextos humanitários complexos sofreram violência sexual, embora isso seja provavelmente uma subestimação da verdadeira prevalência, dadas as muitas barreiras à divulgação de VCM pelos sobreviventes

A VCM é um problema de saúde pública definido como “qualquer ato de violência de gênero que resulte ou possa resultar em dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico às mulheres, incluindo ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, seja na vida pública ou privada. Essa pode ser física, sexual ou emocional e pode ocorrer como violência.

As normas sociais são expectativas coletivas contextual e socialmente derivadas de comportamentos apropriados. Famílias e comunidades compartilharam crenças e regras tácitas que tanto proscvem quanto prescrevem comportamentos que implicitamente transmitem que a VG contra as mulheres é aceitável, até mesmo normal. Isso inclui normas sociais relativas à pureza sexual, honra familiar e autoridade dos homens sobre as mulheres e crianças da família.

Para Teles (2020), líderes comunitários, instituições e prestadores de serviços, como assistência médica, educação e aplicação da lei, podem reforçar normas sociais prejudiciais, por exemplo, culpando mulheres e meninas pela agressão sexual que sofrem, ou justificando o uso de violência física pelo marido como um meio de disciplinar sua esposa. Ambos os comportamentos são vistos como essenciais para proteger a reputação da família na comunidade maior.

No âmbito da evolução normativa pátria de tutela dos direitos humanos, cidadania e gênero, o Brasil, seguindo uma tendência internacional encabeçada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e seu incentivo para que as diversas nações assumissem um caráter humanitário de elaboração de suas leis, tornou-se signatário das convenções e tratados de promoção e proteção dos Direitos Humanos.

Com o início dos movimentos feministas, a partir da década de 1980, onde estes pregavam que a violência contra a mulher era também uma questão de violação dos Direitos Humanos, o país aderiu, dentre outras ações, à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a violência contra a Mulher, em 09 de junho de 1994, conhecida então como “Convenção de Belém do Pará”, sendo promulgada mediante o decreto nº 1.973, que entrara inteiramente

em vigor em 01 de agosto de 1996, assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

A Constituição Federal de 1988 também adotou como princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana e, embora não fizesse menção clara e direta ao combate à violência contra a mulher, ao estar norteadada e recepcionar tratados internacionais em que o país fizesse parte, demonstrou o início de uma política de proteção aos direitos das mulheres desde a sua promulgação, até as emendas que recebeu.

Neste viés, a Emenda Constitucional nº 45/2004, ao regular a Constituição em seu art. 5º, inciso LXXVIII, apresentou grande contributo no sentido de possibilitar a reparação temporal dos danos sofridos pelos indivíduos (incluindo as mulheres) mediante grave violação dos Direitos Humanos.

Desta forma, para Cavalcanti (2020), a Constituição Brasileira de 88, que pela primeira vez na história do país reconheceu legalmente os direitos humanos das mulheres, principalmente no combate à violência, passando a ser reconhecida como questão de interesse público, foi um importante marco na luta por estes direitos.

O código penal também evoluiu no sentido de buscar dar mais proteção as mulheres vítimas de violência ao estabelecer no seu artigo 129, § 9º, o tipo especial chamado de “violência doméstica”, tendo em vista que o grande quantitativo deste tipo de violência é composto por mulheres vitimadas dentro do seu próprio lar.

Nesse diapasão, percebe-se que as normas brasileiras de tutela dos direitos humanos, da cidadania e de proteção à mulher, bem como sua evolução e eficiência, ou não, na efetividade para a qual foram criadas, guardam uma profunda ligação com a ciência do Direito, visto que retratam a realidade vivenciada por muitas mulheres em diversos âmbitos sociais e que necessitam de urgente e capital proteção jurídica estatal.

Importante destacar que, sob a perspectiva histórica, a violência contra a mulher, explicada através das relações de poder protagonizadas pela ordem patriarcal das antigas civilizações que, em grande parte, se estabeleciam como notórios modelos de dominação masculinos, fazendo com que as mulheres fossem extremamente reprimidas, bem como privadas do acesso à educação, cidadania política e demais direitos que aos homens lhes eram conferidos, permanece ainda enraizada como um grande problema social a ser combatido na atualidade e presente em muitos e diversos ambientes sociais.

Em 1948, os Direitos Humanos, fundados em garantias fundamentais instituídas através da Declaração Universal pertencentes à pessoa humana, tais como a vida, a liberdade, o direito ao trabalho, a educação, saúde, moradia, entre tantos outros, emergiram da necessidade de formação de uma base de convivência digna, igualitária e com qualidade de vida a ser estendida a todos os cidadãos.

Nesse viés, importa ressaltar que não há que se falar em direitos humanos como um discurso elástico, ao contrário, há que os conceber como instrumento hábil na busca da concretização dos direitos fundamentais. Assim sendo, é possível afirmar que as políticas de proteção e combate à violência de gênero contra as mulheres se consubstanciam em relevantes meios para efetivação da cidadania, visto que, conforme os ensinamentos de Hannah Arendt (1983) a cidadania seria o direito a ter direitos e, uma vez que, sem os valores humanísticos por ela abarcados, difícil seria imaginar uma sociedade repleta de indivíduos realmente convencidos a melhor respeitar a pluralidade de ideias, o conjunto de valores morais, leis, bem como o próprio direito consagrado a cada um de seus pares que nela convivem como sujeitos de direitos iguais.

Sobre violência, em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), diante da relevância da explanação da temática para população mundial, divulgou o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (KRUG, 2020), que a conceituou como:

Uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou sociedade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2020, p. 5).

Contudo, diante das múltiplas formas e diferentes maneiras de se entender a violência, não seria prudente prendê-la a um único conceito nem mesmo visualizá-la em um ou poucos ambientes sociais. Aliás, apresentar um conceito de violência, bem como um ambiente social em que a mesma se apresenta, requer cautela, uma vez que ela é, inegavelmente, dinâmica e mutável, passando por diversas adaptações à medida que as sociedades se transformam e de uma série de outros fatores que lhe atribuem um dinamismo próprio dos fenômenos sociais. (ABRAMOVAY, 2005).

Neste diapasão, cabe salientar que a violência ocorre entre as mais variadas culturas e povos, não sendo um problema exclusivo de uma única região ou de ocorrência específica para apenas determinado tipo de classe econômica, mas sim da sociedade humana como um todo. Segundo Dahlberg e Krug (2007) a violência sempre fez parte da experiência humana e estima-se que seja uma das principais causas de morte de pessoas entre 15 e 44 anos em todo o mundo.

Quanto a realidade fática, a OMS (2020) considera que, por parceiro íntimo (VPI), violência no local de trabalho e práticas tradicionais prejudiciais, como mutilação genital feminina, dote,

casamento forçado e assassinatos relacionados à honra. Ainda conforme a Organização, a prevalência global ao longo da vida de violência física e/ou sexual por parceiro íntimo ou violência sexual por um não parceiro é de cerca de 35% (OMS, 2020).

Cerca de 82% das mulheres parlamentares em um estudo em 19 estados nas em 5 regiões relataram ter sofrido alguma forma de ameaças, assédio moral, comentários, gestos e imagens de natureza sexual sexista ou humilhante contra elas (OMS, 2020). Além disso, cerca de 1 em cada 7 meninas se casaram ou se uniram antes dos 15 anos. No Brasil, a prevalência de VPI física e/ou sexual ao longo da vida e no ano passado é de 28% e 5%, respectivamente, enquanto a violência sexual não-parceira ao longo da vida é de 12% (OMS, 2020).

As consequências da VCM incluem lesões, problemas de saúde mental, homicídio, doenças sexualmente transmissíveis e resultados adversos à saúde reprodutiva, entre outros (OMS, 2020). A VCM transcende fronteiras e é, portanto, um grande problema de saúde global. Formas de VCM, como práticas tradicionais prejudiciais, estão se tornando comuns em lugares como a Europa devido ao aumento da migração (OMS, 2020).

Além disso, embora a VCM transcenda a idade, a vulnerabilidade das mulheres mais velhas é frequentemente negligenciada em pesquisas e políticas (OMS, 2020). Poucos estudos disponíveis mostram que a VCM pode ser aumentada para mulheres mais velhas devido à intensificação das desigualdades, discriminação e abusos dos direitos humanos associados ao envelhecimento feminino. Projeções recentes mostram que a proporção de mulheres idosas nas populações deverá aumentar globalmente até o ano de 2050 (OMS, 2020). Dado o contexto acima, a necessidade de maior conhecimento e capacitação para abordar todas as formas de VCM não pode ser enfatizada demais.

PERSPECTIVA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA

A violência doméstica é uma violência baseada no gênero em que as mulheres são frequentemente alvo do comportamento agressivo e/ou opressor dos seus cônjuges. Infelizmente, sabe-se que as crianças são vítimas dos efeitos negativos consequentes desse comportamento anormal com possíveis desajustes que podem se tornar observáveis em seu desempenho acadêmico entre outros.

Conforme Teles (2020), diversas disciplinas acadêmicas desenvolveram diferentes teorias para explicar a complexidade das normas sociais e sua influência no comportamento. Ainda para o autor, usamos a teoria das normas sociais como elaborada na psicologia.

Esse conceitua as normas sociais como crenças de dois tipos: 1) as crenças de um indivíduo sobre o que os outros normalmente fazem em uma determinada situação (ou seja, norma descritiva); e 2) suas crenças sobre o que os outros esperam que eles façam em uma determinada situação (ou seja, norma injuntiva) -

Heilborn (1991, p. 23) gênero é definido como “a distinção entre o plano dos atributos culturais alocados a cada um dos sexos, em contraste com a dimensão anátomo-fisiológica dos seres humanos”, daí porque se entende a violência de gênero contra a mulher como um dos fenômenos mais angustiantes da atualidade, ou seja, uma violência praticada apenas por questão de ideal de dominação masculina sobre o feminino.

No entanto, mesmo diante deste cenário, onde a mulher se encontra dentre as vítimas de violência que mais sofrem com a barbaridade protagonizada pelos sujeitos que se acham superiores aos outros, seja por condições sociais, históricas, de domínio, entre tantos outros motivos, faltam muitos subsídios, informações e espaços para que o debate acerca da violência contra as mulheres ocorra livremente

pelas ruas, escolas, empresas, poder público, partidos políticos e instituições religiosas. (TELES; MELO, 2020).

No Brasil, a violência contra a mulher, tendo formas de classificações destacadas através da lei Maria da Penha, estabelece a violência física, a violência psicológica, a violência sexual, a violência patrimonial e a violência moral, como as principais formas desta violência contra o feminino. No entanto, de acordo com Campos (2015) ainda existe uma resistência do tradicionalismo jurídico em compreender a violência contra as mulheres como um fenômeno mais amplo e intrinsecamente ligado à formação dos indivíduos em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, estando presentes na sociedade todos estes tipos de violência contra a mulher já apontados, em seus diversos níveis, e considerando que é no ambiente educacional onde o indivíduo desenvolve boa parte de sua formação e conhecimentos entre o “mundo e as pessoas” (HORN, 2004, p. 28), sendo, portanto, local indispensável para formação do cidadão, é possível visualizar que, estando a mulher presente neste ambiente seja como estudante, professora, servidora, dentre outras funções, a mesma é vítima de violência à olhos nus, como em qualquer outro ambiente social, diante da existência de legislações de tutela aos seus direitos humanos e de preservação de sua cidadania.

Assim, o tema da eficiência ou não das normas vigentes atuais brasileiras frente à violência contra a mulher no ambiente educacional se faz necessário e de urgente estudo na ótica da pesquisa acadêmica, tendo em vista que ser mulher, educadora, aluna e professora no Brasil, dentre outros protagonismos femininos no ambiente educacional, também revelam por sua vez, o signo da violência contra as mesmas, seja porque ocupam tais posições sociais, sejam porque essas mesmas posições estão inseridas em ambientes violentos, seja

pelo simples e único fato de serem mulheres atuando no sistema educacional no Brasil.

PRÁTICA DA DOCÊNCIA E O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

A ideia de que a educação é uma força para o bem tem como premissa a ideia de que a educação tem a capacidade de reduzir a violência. Isso é mais do que uma suposição; na conclusão deste artigo, voltarei aos estudos que validaram essa teoria.

Lembra Cedaw (2002), a educação é apresentada de forma massiva e bastante compreensível nos discursos dominantes como algo extremamente positivo e que levará a um mundo mais pacífico e produtivo. Não é preciso citar fontes para comprovar isso: que a escolarização é boa para a sociedade, que alfabetização e numeramento são necessários para a integração profissional e social, que uma pessoa educada é empoderada e, portanto, grupos desprivilegiados precisam ter acesso à educação, que educação para todos e de qualidade educação para todos são desejáveis, que as humanidades e as ciências sirvam ao avanço da sociedade, e que a aprendizagem formal é essencial para o bem-estar individual e do grupo – são todos esses postulados amplamente endossados. Políticos, filósofos, celebridades e intelectuais públicos nos lembram constantemente da importância da educação.

O ambiente educacional, definido por Prado (2015) como um lugar onde as pessoas se reúnem para ensinar e aprender, não raramente presencia, assim como em diversos outros ambientes da sociedade, a ocorrência da violência contra a mulher. No entanto, muitas das vezes, seja por falta de suporte normativo, pedagógico ou até mesmo por questão de aceitação, essa violência acaba por passar impune. Assim, o descaso surge como um tipo de violência que muitas

vezes a escola não a percebe como tal, se agravando com o tempo. (GARCIA, 2009, p. 101).

No compasso desta situação, onde muitas das vezes o descaso prevalece, as pesquisas mostram apenas uma realidade parcial acerca das ocorrências relacionadas à violência contra a mulher no país. No ambiente educacional, a carência de registros destas ocorrências que muitas vezes acaba ficando no ostracismo não é diferente. Desta forma, a parcialidade na apuração destas ocorrências acaba contribuindo para manter, em parte, a invisibilidade desse problema social, dificultando a sua inclusão nas políticas públicas (FORO, 2008).

Para Araújo (2009), numa visão sociológica, a origem da violência contra a mulher no espaço educacional está na própria entrada da profissional no mercado de trabalho, ocorrida pelo viés da exploração do fator feminino, haja vista que grande parte das mulheres se mantém em situação de desemprego. Frequentemente, a violência contra a mulher nas escolas é praticada em decorrência da força das representações culturais de sua fragilidade, sensibilidade e incapacidade de se defender, tornando-as vulneráveis aos mais diversos tipos de violência, que vão desde o uso da força e as ameaças, até os apelidos ou quaisquer outras formas de constrangimento, inclusive de cunho sexual. (ATAÍDE, s.i.).

Ao procurar descrever o conceito de violência de professoras do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, Ristum (2001) observou que, no que se diz respeito à violência contra a mulher, esta violação fora mais indicada por professoras da escola pública, provavelmente por estarem em contato com uma população de menor nível econômico e de escolaridade em que é mais frequente à agressão física à mulher (tipo de violência mais facilmente identificada).

Assim, no estudo de Ristum (2001), as professoras pareciam não ter clareza sobre quais seriam todos os tipos de violência para

além da violência física, o que pode significar o próprio desconhecimento acerca das modalidades de violência classificadas, contribuindo, por muitas vezes, até com evasão escolar. Por isso, é fundamental assegurar a mesma possibilidade de acesso aos estudos em todos os níveis de formação para meninos e meninas, bem como reduzir as taxas de evasão escolar feminina (CEDAW, 2000).

Para Candau (2009), dentro do universo da violência, a relação entre ambiente familiar violento e escola interfere diretamente no cotidiano escolar de crianças e jovens, nos remetendo a uma realidade social de que a violência contra a mulher ultrapassa a esfera privada e atinge o ambiente educacional. Já para Cardia (1997), a violência doméstica e a violência no bairro contribuem consideravelmente para a naturalização e banalização da agressão física na escola.

Como política de reconhecimento, valorização e promoção dos direitos humanos no âmbito educacional, em 2006 fora aprovado no Brasil o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de modo a estabelecer a escola como ambiente fundamental para disseminação do conjunto de valores e princípios intrínsecos a estes direitos. Assim, a escola teria o papel para desenvolver valores que promovessem a dignidade da pessoa humana, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda comunidade escolar. (MOEHLECKE, 2010).

No que tange às normativas pátrias que atingem, sobretudo, o ideal de dar maior proteção aos direitos e garantias fundamentais aos cidadãos, combatendo, inclusive, a violência contra a mulher e, no caso do presente projeto, que conseguem melhor adentrar na esfera educacional, temos como principal base influente a Constituição Federal de 1988 por adotar junto aos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil a cidadania e a dignidade da pessoa humana, afirmando expressamente a igualdade entre homens e mulheres, a Lei Maria da Penha, Lei 11.340, 07 de agosto de 2006, por,

ao criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelece classificações para os tipos de violência tais quais a violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e a violência moral servindo de base para tipificação das ocorrências em ambiente educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que, em seu art. 3º reproduz e amplia os princípios que devem nortear o ensino, tais quais a igualdade e condições para acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, dentre outros dispostos na referida Lei, O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, que, ao dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, normatiza as medidas a serem adotadas quando envolve este público, a Lei Nacional de Combate ao Bullying, Lei nº 13.185, 06 de novembro de 2015, e o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, 05 de agosto de 2013.

O atual cenário da educação brasileira necessita do apoio normativo para conseguir lidar com questões como estas que envolvem a violência contra a mulher na escola, uma vez que é este suporte normativo, aliado à própria educação em seu sentido pedagógico e social que, por muitas vezes, se não conseguirá reparar os danos sofridos pelas vítimas, poderá punir corretamente os agressores, de modo a coibir futuras agressões e violações.

Para Cendaw (200), antes de nos lançarmos em todas as suposições positivas sobre educação, devemos problematizá-la para que tenhamos bastante clareza sobre as limitações e possíveis efeitos adversos de sua estrutura e implicações sociológicas.

Ainda para o autor, também é útil olhar a educação a partir da perspectiva daqueles que se sentem alienados por sua concepção, pois esses são os indivíduos que muito possivelmente se afastarão do modelo que a educação espera estabelecer, voltando-se para caminhos antissociais ou potencialmente violentos. Ao pensar a

educação por esse ângulo, podemos refletir não apenas sobre como ela pode prevenir a violência, mas também sobre como, de fato, ela pode causar violência.

Cendaw (2000) ainda considera que o campo da pedagogia crítica pode nos ajudar a fazer isso, assim como uma série de observações sobre o modo como as escolas funcionam e o que a escola pode significar para uma variedade de alunos, particularmente aqueles que lutam para encontrar integração intelectual e social nas escolas.

Já Candau (1999) considera que as escolas, e o design educacional em geral, precisam se afastar da classificação para formas mais autênticas e socialmente harmoniosas de celebrar a aprendizagem é um postulado cada vez mais apreciado.

Ainda para esse autor, de fato, alguns sistemas alegarão que, substituindo números por frases codificadas (“descritores”) – usando avaliações de distribuição relacionadas a critérios em vez de curvas de sino – ou representando o desempenho por meio de gráficos em vez de tabelas, a narrativa simbolicamente violenta da competição é diminuída. No entanto, esses esforços são principalmente atos de substituição que não percorrem uma distância real, muito menos diante da crescente pressão sobre os alunos para ingressar em instituições terciárias que possuem requisitos de entrada quase impossíveis.

Outra forma de violência simbólica na escolarização pode situar-se na escolha do desenho curricular. Candau (1999) afirma que não se deve ser tão ingênuos a ponto de ver o currículo como desvinculado das forças ideológicas, sociais e econômicas do tempo e do lugar em que operam. Ademais, esse considera que é fundamental pensar que boas escolhas curriculares são baseadas apenas em teorias de aprendizagem, mas isso é uma ilusão; as próprias teorias da aprendizagem estão impregnadas de crenças culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo explorou a relação entre violência e docência. Esse fez isso referindo-se a alguma literatura em pedagogia crítica que investiga como a estrutura e o resultado da educação como força social podem ser violentos de várias maneiras. Tendo discutido como as escolas são violentas em modos simbólicos, estruturais e físicos, o artigo conclui com alguns dos caminhos que a educação do século XXI poderia estar trilhando para garantir que as escolas ajudem a construir as bases para uma vida tão pacífica e inclusiva. mundo possível.

A pesquisa mostrou que a desigualdade de gênero é um fator significativo da VCM. A desigualdade de gênero é definida como “Situação jurídica, social e cultural em que sexo e/ou gênero determinam direitos e dignidades diferentes para mulheres e homens, que se refletem em seu acesso ou gozo desigual de direitos, bem como na assunção de direitos sociais estereotipados”. e papéis culturais”.

A igualdade de gênero é um direito humano fundamental, um determinante social da saúde. Assim, o estudo também analisou questões de gênero relacionadas a empregos e cargos de liderança em universidades e faculdades. Ao longo dos anos, esses projetos informaram as políticas de promoção da igualdade de gênero.

Considerando que um dos papéis do ensino superior é preparar os alunos para a vida como cidadãos ativos, o setor pode ser considerado como uma importante plataforma para promover e destacar a importância da igualdade de gênero. Ao longo dos anos, a Suécia investiu no aproveitamento dos potenciais do ensino superior para promover a igualdade de gênero. Os exemplos incluem projetos para abordar as dimensões de gênero e mecanismos relacionados à escolha do programa de estudo dos alunos, conclusão de estudos ou abandono e busca de oportunidades de estudos de nível de doutorado.

Percebeu-se ainda que os programas de prevenção primária da violência baseada em gênero buscam facilitar a mudança, abordando as causas subjacentes e os impulsionadores da violência contra mulheres e meninas em nível populacional. As normas sociais são expectativas coletivas contextual e socialmente derivadas de comportamentos apropriados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2005.

ARAUJO, Helena Costa G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº. 29, 1990.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, JQ., (Orgs). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

ATAÍDE, P. Mulher e violência de gênero nas relações escolares. **Anais... IV Encontro maranhense sobre educação, mulheres e relações de gênero no cotidiano escolar – EMEMCE IV Simpósio maranhense de pesquisadoras(es) sobre mulher, relações de gênero e educação**.

BASSOLS, M. A violência contra as mulheres: questões preliminares a seu tratamento a partir da psicanálise. Correio: **Revista da Escola Brasileira de Psicanálise**, nº 76,82, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição Federal da República Brasileira de 1988. In: **VADE Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **VADE Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRASIL Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *In: VADE Mecum*. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento, 2020.

CAMPOS, C. A CPMI da violência contra a mulher e a implementação da Lei Maria da Penha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(2), p. 352, maio-ago. 2015.

CANDAU, Vera Lúcia. **Escola e violência**. Rio de Janeiro, DP&A. 1999

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. *In: Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), a. 2, n. 2, 1997, Rio de Janeiro.

CAVALCANTI, Stela Valéria. Os direitos humanos das mulheres – análise dos instrumentos internacionais de proteção. *In: RIBEIRO, Mara Rejane Alves; RIBEIRO, Getúlio Couto (Org). Educação em direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Maceió: EDUFAL, 2020

CEDAW. **Pequim e os objetivos de desenvolvimento do milênio: rumo à igualdade de gênero**: Brasília: ODM, 2000.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: Um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, a., 1, s. 11, p. 63-117, 2007.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AMERICANA. **Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cívicos à Mulher**. Assinada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, Colômbia, em 2 de maio de 1948. IX Conferência Internacional Americana. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 74, de 18.12.1951. Entrou em vigor no Brasil em 15 de fevereiro de 1950. Promulgada pelo Dec. nº 31.643, de 23 de outubro de 1952.

Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politicaexterna/ConvIntConcDirCivMul.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola**: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, nº 116, Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/275/229>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 98, p. 85-90, 1996.

GÓIS, C. W. L. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza, Edições UFC, 1993.

HEILBORN, M. L. **Gênero e condição feminina**: uma abordagem antropológica. Mulher e políticas públicas. Rio de Janeiro: IBAM, 1991.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização do espaço infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017

MONTERO, M. (coord.). **Introducción a la psicología comunitária**: Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

MONTERO, M. (coord.). **Psicología social comunitária**: teoría, método y experiencia, Guadalajara, Editorial de la Universidad de Guadalajara, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Assembleia Geral de 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. In: VADE Mecum. São Paulo: Saraiva, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de ação**: Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Genebra, 2005.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, ano, 2, nº 2, p. 7-25, 1997.

PRADO, Margareth Simone Marques. **Psicologia da educação**. (2015). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/205425/1/Livro%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20I.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RISTUM, M. O. **Conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. Salvador: EdUFBA, 2001.

RISTUM, M. O. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores** [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

TELES, M. A. A.; MELO, M. **O que é violência contra a mulher**. Brasília: Brasiliense, 2020.



CAPÍTULO 04

O Desafio do Ensino de Ciências no Ciclo II (6º ano ao 9º ano) do Ensino Fundamental

DOI: 10.5281/zenodo.8018835

Charles Albert Guerra¹

Ana Lúcia da Silva Costa Guerra²

RESUMO: Estudos demonstram que lecionar a disciplina de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental tem se tornado cada vez mais desafiador. **Objetivo:** evidenciar os principais fatores que dificultam esse ensino, assim como, apresentar diferentes abordagens metodológicas como forma de intervenção. **Metodologia:** a natureza da pesquisa é bibliográfica e para seleção qualitativa de periódicos utilizou-se como banco de dados o Google acadêmico, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Adotou-se como parâmetro de exclusão publicações com mais de dez anos. Os fatores em questão são dificuldade com os nomes científicos, ausência de interdisciplinaridade, docentes com dificuldade em usar recursos midiáticos, déficit de infraestrutura tecnológica e estudantes em risco de vulnerabilidade social. A utilização de ferramentas como infográfico Stem, canais educativos como Space Today, Ciência Todo Dia, Canal do Slow e NatGeo Lab disponíveis gratuitamente no Youtube além de jogos educativos presenciais, oficinas pedagógicas de investigação e sistemas de monitoria são algumas estratégias propostas como meio de intervenção. **Conclusão:** após análise e reflexão, pode-se concluir que existem alternativas que auxiliam na superação das adversidades no ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental ao propor uma integração entre um ensino interdisciplinar, a participação ativa de estudantes como agentes transformadores não somente na escola, mas, também na comunidade que vivem e capacitação de docentes no uso de aplicativos que sejam capazes de despertar curiosidade e interesse ao conteúdo que está sendo proposto.

75

Palavras-Chave: Ciências. Ciclo II. Dificuldade. Ensino.

¹ Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialização em Fisiologia e Fisiopatologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Mestrado em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Efetivo de Ciências das séries finais da Rede Municipal de Palmas. charlesalbertguerra@yahoo.com.br;

² Mestranda em Agroenergia Digital, Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialização em Agricultura de Precisão pela Faculdade CGESP. Bacharel em Agronomia e Tecnólogo em Gestão Ambiental, pela Universidade Católica do Tocantins (UniCatólica). Licenciatura em Pedagogia, Faculdade São Marcos. ana-clarineta@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

Dentro das várias esferas que a educação abrange, o desafio de ensinar nos Ciclos Básicos tem se tornado cada vez maior com o passar dos anos, sobremaneira, em escolas públicas. A intenção da pesquisa é propor uma reflexão a respeito das principais causas responsáveis pela dificuldade de aprendizagem que os estudantes do Ciclo II (6º ano ao 9º ano) do Ensino Fundamental apresentam na disciplina de Ciências. E quais seriam os principais fatores que dificultam essa aprendizagem? E como esse quadro poderia ser revertido ou ao menos transformado para diminuir os impactos dos problemas já existentes?

Com a finalidade de levar a reflexão e busca por respostas para essas perguntas o presente trabalho de conclusão de curso tem (1) intuito de apresentar através de um panorama geral, algumas situações vivenciadas na prática docente que dificultam o desenvolvimento de uma aula eficaz e (2) de uma maneira mais específica, fazer apontamentos de algumas estratégias que procuram reagir frente aos desafios cotidianos.

A relevância do tema proposto fundamenta-se na preocupação não somente de fazer com que os estudantes consigam adquirir melhor desempenho acadêmico, através da evidência de participação e boas notas, mas de fazer com eles compreendam que se adotarem uma postura ativa e colaborativa em relação ao que está sendo exposto pelo professor eles terão a oportunidade de transformar a realidade do meio em que vivem. Quando o estudante perceber resultados concretos daquilo que aprendeu e aplicou provocando mudanças em seu contexto familiar, no seu bairro, na sua comunidade, certamente o levará a uma outra dimensão, uma nova percepção do que o conhecimento pode proporcionar.

Os apontamentos e comentários realizados pelo autor do trabalho foram baseados nas citações assim como na prática diária em sala de aula ao longo de doze anos entre as redes particular e municipal na cidade de Palmas, Tocantins.

A pesquisa realizada é de natureza bibliográfica e os periódicos citados fazem parte de um escopo de revisão sistemática pertencente a área de educação básica. A seleção e análise qualitativa e exploratória teve como banco de dados três fontes principais: o Google Acadêmico, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD). Adotou-se como parâmetro de exclusão publicações anteriores ao ano de 2013.

DESENVOLVIMENTO

É bastante comum ouvir reclamações dos estudantes ao fazerem a transição do Ciclo I (1º ano ao 5º ano) para o Ciclo II (6º ano ao 9º ano) sobre a dificuldade de compreensão de palavras e conceitos abordados na disciplina de Ciências.

Durante os anos finais do ensino fundamental, o estudante tem acesso a diferentes formas de pensar e comunicar originadas nos diferentes campos do saber, e com isso a sua capacidade de comunicar se expande. No entanto, no caso das Ciências da Natureza, ainda não há uma especialização disciplinar, o que exige um grande esforço dos professores em integrar os diferentes saberes disciplinares que compõem essa área a fim de configurar um objeto e um olhar interdisciplinar para os fenômenos estudados (REIS, MORTIMER, 2020, p.4).

Se por um lado a terminologia científica utilizada é um problema devido à dificuldade de compreensão e armazenamento, por outro, há também a falta de intersecção entre a disciplina de Ciências e outras áreas do conhecimento necessárias para facilitar a integração dos conceitos a serem transmitidos. Com o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), proposto pelo Ministério da Educação, criado em 1998 e em vigor nos dias atuais, como forma direta ou parcial de ingresso nas faculdades e universidades, a perspectiva interdisciplinar se tornou uma exigência que inicia no 6º ano do ensino fundamental II e permanece até o 3º ano do ensino médio.

Silva e Silva (2020) corrobora com esta visão afirmando a necessidade do professor de manter-se constantemente atualizado para que possa despertar nos estudantes interesse evitando dessa maneira, um processo mecanicista e enfadonho levando a apatia e conseqüentemente baixo rendimento por não fazer parte da sua vida prática, perdendo o sentido de sua realização.

A ausência de interesse por cursos de capacitação muitas vezes está associado a fatores como sobrecarga de trabalho, desvalorização no mercado de trabalho, ausência de infraestrutura adequada assim como afastamento da sala de aula de forma temporária ou permanente ocasionada por doenças ocupacionais, como, por exemplo, hipertensão, ansiedade, calos vocais, ortopédicos e mentais como depressão e síndrome de Burnout.

Em termos gerais, a pesquisa identificou as causas do burnout em professores: a sobrecarga de trabalho, as elevadas exigências de atualização profissional, a adaptação às novas tecnologias, as expectativas frustradas ao longo da carreira e o ambiente profissional competitivo. Percebe-se que a associação entre

esforços empreendidos e recompensas não se encontra favorecida na percepção dos professores, que acabam encontrando a insatisfação e o esgotamento emocional (ALTOBELLI, 2020, p.28).

Porém, a qualificação do professor não é o único fator do qual depende um ensino de qualidade.

Se, por um lado, a formação é um fator importante para a atuação do professor, por outro, ela não é a única questão a ser considerada quando se debruça na problemática da educação escolar. Há que se considerarem, inevitavelmente, as condições em que os profissionais da educação atuam (FRANZOLIN, TOSCANO, 2021, p.5).

De acordo com Soares, Mauer e Kortmann (2013, p.52) “O professor pode propor projetos de investigação para dar maior sentido aos conteúdos abordados. O uso dos computadores e a internet são ferramentas na busca de informações”.

Segundo Nicola e Paniz (2016) a complexidade do conteúdo de Ciências requer uma transposição didática que necessita da utilização de vários recursos para conseguir êxito na ministração. Esperar que o estudante de fato compreenda, por exemplo, como ocorre a transmissão dos impulsos elétricos nervosos e sua integração com os órgãos sensoriais, a ação do sistema imunológico ao entrar em contato com o patógeno, as conversões entre os tipos de energia, o fenômeno gravitacional das marés, entre outros, contando apenas com as ilustrações do livro didático torna o processo bastante complicado.

Uma vez que a maioria dos estudantes, mesmo de escolas públicas, tem acesso a uma gama cada vez maior de redes sociais que instigam a curiosidade e despertam novas formas interações com o mundo que os cercam, se o professor não tiver subsídios necessários para desenvolver novas formas de abordagem principalmente dos assuntos mais complexos, certamente irá enfrentar grandes dificuldades para alcançar seu objetivo.

Por melhor que sejam as representações dos fenômenos físicos, químicos ou biológicos no livro didático ou apostila é necessário uso de outras ferramentas, como por exemplo, *infográfico Stem* que desenvolve metodologias ativas através de projetos com situações-problema utilizando dados reais; Redes sociais como Youtube gratuitamente oferece vários canais de ensino como *Space Today* (astronomia e astronáutica), *Ciência Todo Dia* (assuntos cotidianos) *Canal do Slow*

(ciência, política e história) e o *NatGeo Lab* (demonstra experimentos simples e seguros) através de animações bastante atrativas e de curta duração.

O ensino de Ciências não se trata meramente da aquisição de conhecimentos científicos, mas do que esses conhecimentos podem proporcionar no dia a dia dos estudantes. Sobre a importância da relação entre o ensino de Ciências e as necessidades humanas, Martins e Porto (2018) afirmam que durante o processo de ensino se a exposição do conteúdo ocorrer sem levar em consideração aspectos socioeconômicos irá promover uma barreira invisível entre o professor e o estudante. Para isso, há necessidade de bom senso e empatia.

Entretanto, quando o estudante tem a possibilidade de se tornar um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem é nítido a mudança no grau de interesse e comprometimento, pois o desafio de participar do processo, não apenas dá lugar uma postura passiva a

outra ativa, mas, abre a possibilidade de se tornarem agentes transformadores do próprio meio em que vivem.

Silva e Jófili (2018) afirmam que não existe receita de bolo para se alcançar uma prática de ensino de excelência. É um processo que requer constante reinvenção e adaptação a diferentes contextos do âmbito escolar que mudam com o decorrer dos anos. Isso ganhou bastante ênfase durante o enfrentamento do pico de pandemia da Covid-19.

A pandemia serviu para despertar nos professores, sobretudo de escolas públicas, o quanto estavam despreparados em relação ao domínio tecnológico tão necessário para situações inesperadas como essa. Em todo país houve uma verdadeira mobilização em todas as esferas do ensino, do básico ao superior, na tentativa de minimizar os impactos sofridos pelos contínuos períodos de lockdown.

Cursos básicos de capacitação foram realizados por meios de palestras via redes sociais com destaque para uso de aplicativos como Google Meet e Zoom os quais permitiram a realização de reuniões entre os diretores, coordenadores, supervisores e professores e entre estes e os estudantes organizado de acordo com cronograma de aulas do dia.

Segundo Fontana, Rosa e Kauchakje (2020, p.107) “Os professores buscaram no imediatismo dominar os recursos tecnológicos digitais e transpor o planejamento presencial original para atividades remotas, cujo fim principal é o cumprimento dos dias letivos previstos”.

Nas palavras de Veiga, Toledo e Portilho (2020, p.2) “E foi este evento quem expôs severamente as insuficiências existentes na educação no país e, em partes, no acesso à tecnologia por parte de educadores e educandos”.

Outros autores ratificam essa triste realidade

Os professores muitas vezes não estão preparados ou dispostos a ressignificar sua ação pedagógica, e outros ligam a TV e o vídeo, afirmando que já faz uso das tecnologias. É necessário muito mais que isso, integrar as tecnologias de modo que os objetivos educacionais sejam motivacionais, inspiradores, que contribuam para a aprendizagem de forma significativa (OTTO, 2016, p.12).

Mas, mesmo com ausência de estruturas necessárias e adequadas do ponto de vista tecnológico, muitos profissionais buscam por alternativas que favoreçam o ensino não somente de forma eficaz, mas também, prazerosa, como por exemplo, através da prática de jogos educativos.

A utilização de jogos é uma didática que deve ser adotada pelos profissionais, pois no mesmo instante que diverte, ensina e desenvolve o raciocínio e a criatividade além de obter responsabilidade diante da situação colocada a ele. Com o uso planejado dos jogos, o professor pode provocar uma aprendizagem, estimulando a construção de conhecimentos contextualizados com o dia a dia do aluno, saindo da monotonia da sala de aula (SOUSA, FERREIRA, 2018, p.12).

Entretanto, mesmo sendo eficaz e prazerosa a adoção dessa metodologia esbarra em outro problema. Muitas vezes, não é capaz de atender as limitações físicas de alunos com necessidades especiais.

A respeito disso, Freitas (2014, p.23) afirma que “[...] as aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, pois se constituem em dificuldades do Ensino de

Ciências para estudantes com deficiência visual [...]”. Por essa e outras razões permanece o constante desafio na arte de ensinar. A busca por uma educação que alcance a todos de maneira equitativa sempre será o duelo entre o professor e as adversidades.

Uma outra alternativa para ensino de Ciências de maneira diversificada e integrativa ocorre através das chamadas oficinas pedagógicas por investigação

O trabalho nas oficinas pedagógicas com o ensino de Ciências por investigação permite integrar o componente curricular de Ciências com os outros que fazem parte do currículo. Constar no planejamento das aulas esta ação integradora é fundamental, pois, organiza e estrutura sua intencionalidade, isto é, o que se pretende ensinar e atingir com tal prática (SPERANDIO, 2017, p.24).

Essa abordagem cria a possibilidade de uma ação interdisciplinar, por exemplo, ao trabalhar junto com a disciplina de Geografia impactos antrópicos causados ao meio ambiente, com a Matemática ao analisar as porcentagens de água nas diversas espécies de seres vivos e com o Português criação de charges que ajudam a prevenção de mosquitos causadores de doenças.

Outra estratégia de ensino bastante eficaz é a realização de sistemas de monitoria que além proporcionar ajuda considerável na execução das atividades propostas pelo docente promove maior interação e motivação entre os estudantes. A turma é dividida em pequenos grupos não superior a quatro alunos, se tiver, por exemplo, quarenta no total. O líder direciona a cada membro do grupo uma

tarefa específica, como por exemplo, a identificação das partes de uma flor, enquanto o outro, as formas de polinização, a um terceiro as possibilidades de dispersão de sementes, enquanto que o quarto é responsável pela apresentação do assunto trabalhado para os demais grupos. Isso é feito em um circuito, onde os membros de cada grupo revezam entre si evitando as famosas “panelinhas”.

Além de melhorar o rendimento da turma de uma forma geral, através do sistema de monitoria, os próprios estudantes devido a prática da interação, tornam-se capazes de reconhecer mudanças de comportamentos que ajudam ao professor identificar problemas precoces de baixa autoestima, ansiedade, violência doméstica e depressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se concluir que o desafio do ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental não é devido a um problema específico, mas sim, a um conjunto de fatores que só podem ser superados por meio de uma integração entre um ensino interdisciplinar, a participação ativa dos estudantes como agentes transformadores inclusive da comunidade em que vivem, a disponibilidade de recursos tecnológicos assim como cursos de capacitação para os professores quanto ao uso aplicativos em redes sociais.

É importante salientar que está implícito nesse desafio o fato de que o ensino não se trata meramente da aquisição de conhecimentos científicos, mas do que esses conhecimentos podem proporcionar no dia a dia dos estudantes.

Ao menos que haja ações que desenvolvam no estudantes o desejo pela compreensão do que está sendo proposto a apatia e o

desinteresse continuarão sendo os principais obstáculos ao processo de aprendizagem, uma vez que, o que não condiz nem com a realidade de vida nem como a mesma pode ser modificada.

Além de algumas redes sociais que funcionam como canais gratuitos de ensino como Youtube (*Ciência Todo Dia*, *Space Today*, *Canal do Slow* e *NatGeo Lab*) outras metodologias demonstraram ser bastante úteis como infográfico *Stem*, uso de jogos educativos (com certas restrições), oficinas pedagógicas de investigação e sistemas de monitoria. Nessas práticas, em virtude da maior interação entre os estudantes que passaram a adotar uma postura ativa em seu processo de aprendizagem houve um aumento perceptível de interesse, motivação e conseqüentemente do rendimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALTOBELLI, D. C. S. **Síndrome de Burnout em professores docentes no contexto brasileiro**: uma revisão integrativa. 2020. Monografia (Curso de Psicologia) – Centro Universitário Fames, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://repositorio.unifames.edu.br/bitstream/123456789/881/1/DENISE%20CONCEI%C3%87%C3%83O%20DOS%20SANTOS%20ALTOBELLI_TCC.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. A educação sob o impacto da pandemia Covid-19: uma discussão da Literatura. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.97-109, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506>. Acesso em: 07 maio 2022.

FRANZOLIN, F.; TOSCANO, C. A prática docente na voz dos professores: ecos formativos e contextuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e 25410, p. 1-17, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/jq8rRGWcHL8QgWCYds7ngWq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2022.

FREITAS, A. P. A. **Professores de ciências de ensino médio e a educação inclusiva no DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Biológicas - Instituto de Física - Instituto de Química – Faculdade UnB Planaltina, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16736>. Acesso em: 07 maio 2022.

MARTINS, A. P. B.; PORTO, M. B. D. S. M. O Ensino e a Aprendizagem das Ciências da Natureza no Ensino Fundamental II: uma proposta envolvendo a Natureza da Ciência. **Revista Thema**, Rio Grande do Sul, v.15, n.3, p. 981-990, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/938>. Acesso em: 15 maio 2022.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Rev. NEAd-Unesp**, São Paulo, v. 2, n.1, p.355-381, 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167>. Acesso em: 15 maio 2022.

OTTO, P. A. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas series iniciais do ensino fundamental I**. 2016. Monografia (Pós-graduação em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168858/TCC_otto.pdf?sequence. Acesso em: 21 maio 2022.

REIS, R. C.; MORTIMER, E. F. Um estudo sobre licenciaturas em ciências da natureza no brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e 205692, p.1-13, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>

publication/340322083_UM_ESTUDO_SOBRE_LICENCIATURAS_EM_CIENCIAS_DA_NATUREZA_NO_BRASIL. Acesso em: 21 maio 2022.

SOARES, A. C.; MAUER, M. B.; KORTMANN, G. L. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. UnilaSalle, **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p.49-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/954>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SOUSA, J. N.; FERREIRA, M. C. **Utilização de jogos educativos no ensino fundamental II no município de Vitória (ES)**: proposta para o ensino de ciências. 2018. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Ensinar Brasil, Faculdades Doctum de Serra, Espírito Santo, 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/1629>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, M. L. D.; JÓFILI, Z. M. S. A formação do professor de biologia e os desafios no ensino das ciências naturais: um relato de experiência no 9º ano do ensino fundamental. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.4, n.1, p. 455-464, 2018. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/1629>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, E. A.; SILVA, W. R. **Dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizado na disciplina de ciências naturais por alunos e professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de Itaituba-PA.**2020. Monografia (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Centro de Estudos Superiores de Itaituba – Ltda – Faculdade de Itaituba – FAI, Itaituba – Pará, 2020. Disponível em: <http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=211&f=DIFICULDADES%20ENCONTRADAS%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20APRENDIZADO%20NA%20DISCIPLINA%20DE%20CIENCIAS%20NATURAS%20PRO%20ALUNOS%20E%20PROFESSORES%20~1.pdf>. Acesso em: 09 jun.2022.

SPERANDIO, M. R. C. **Ensino de ciências por investigação para professores da educação básica: dificuldades e experiências de sucesso em oficinas pedagógicas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3017>. Acesso em: 09 jun.2022.

VEIGA, S. A.; TOLEDO, H. S.; PORTILHO, T. G. **Ensino remoto: quais foram os impactos na vida das pessoas que compõem o processo de ensinoaprendizagem?** São Paulo, p.1-9, set. 2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/62034.pdf>. Acesso em: 09 jun.2022.



CAPÍTULO 05

Ser Professor: Entre Desafios e Possibilidades de Atuação

DOI: 10.5281/zenodo.8018854

*Fábia Janaína Marciel da Silva*¹
*Aldenir de Araujo Saraiva*²

RESUMO: Este artigo traz uma pequena análise das dificuldades verificadas no cotidiano do trabalho do professor, desde os contextos pessoais, como aqueles que podem ser analisadas nas práticas do processo educacional, mais especificamente no ambiente de planejamento, de formação e de sua prática pedagógica, analisando alguns aspectos voltados à sua atuação, bem como a relação que existe entre o trabalho do professor com seu perfil pessoal, que engloba aspectos individuais, sociais, ligados à sua profissão, descrevendo como o empenho pessoal e a luta pela valorização da sua profissão influencia seu reconhecimento profissional. Da mesma forma que destaca a relação entre sujeito de aprendizagem com o ensino de forma a melhorar o andamento deste processo que não é unilateral, e sim, dinâmico e coletivo.

Palavras-chave: Professor, Dificuldades pedagógicas, Valorização profissional, Aprendizagem.

89

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a profissão de professor, sente-se uma necessidade constante de destacar seu importante papel no ensino e no processo de aprendizagem. Sua presença é essencial, embora seu brilho tenha ficado constantemente opaco. É um profissional importante, porque cabe ao mesmo ser agente de contextualização,

¹ Mestranda em Ensino de História UFRJ-URCA. Email: janainamarciel@gmail.com;

² Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Email: denirsaraiva@yahoo.com.br.



de provocar nos alunos um interesse pelo saber, de colocá-los diante das situações cotidianas e possibilitar aos mesmos uma assimilação constante do mundo a sua volta, de fazer a interligação dos fatos sociais e cotidianos com sua vida, até de orientá-los na produção de sua própria história. Ao mesmo tempo, vê-se que a profissão não oferece subsídios para que ele encontre um campo educativo satisfatório. Segundo a concepção de Cerri sobre a formação do professor, que pode ser aplicada no contexto geral de formação destes profissionais:

O contexto atual da formação de professores (...) continua marcado pelas dificuldades, falta de verbas e problemas sérios nas condições de trabalho dos professores formados. As más condições de trabalho e os insuficientes investimentos em educação ainda afastam os jovens mais talentosos da escolha do magistério como carreira a seguir. (CERRI, 2013, p. 180)

Muitos são os aspectos para que tais dificuldades sejam observadas, alguns deles estão ligados a sua rotina cansativa, a falta de apoio no desenvolvimento de projetos, ou de novas idéias, a burocracia das escolas, um currículo longo a ser cumprido, as péssimas condições salariais, falta de interesse e de perspectivas de muitos discentes, dentre outros tantos motivos. Segundo Schmidt:

Há muito se fala da rudeza do ofício de professor (...), seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas: seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (SCHMIDT, 2017, p. 55)

Enfrenta-se uma desvalorização do ensino, que coloca o professor constantemente em cheque com sua própria profissão, e o mesmo, muitas vezes ainda depara-se com a falta de interesse dos alunos em aprender, em colocar-se presente e atuante diante do meio que lhe cerca, reconhecendo seu importante papel no fazer diário da sociedade. O professor ver diante de si um número grandioso de alunos, cada qual com suas especificidades, seus anseios e interesses, muitas vezes muito divergente das propostas que serão vistas na escola. Para Guimarães: “ensinar é confrontar-se, cotidianamente, com a heterogeneidade e partilhar saberes.” (GUIMARÃES, 2012, p115).

Essa heterogeneidade muitas vezes dificulta uma escolha metodológica que abranja às necessidades da maioria da turma, ou que atenda a cada um em suas especificidades. Claro que sabemos que o conhecimento não alcança a todos da mesma forma, mas diante das novas exigências educacionais, o professor sente a cobrança cada dia mais real de tentar nivelar o máximo possível o conhecimento curricular da turma para que a mesma possa alcançar bons resultados, seja em provas, testes e avaliações externas, que tem um peso sobre a colocação da escola diante dos números e das metas esperadas por cada unidade escolar.

Observa-se que o ensino e a relação do profissional com este trabalho envolvem também muita dedicação, criatividade, bom senso e uma dose extra de gosto pela profissão, não dá mais para ser professor por condicionamento. É preciso ter gosto pelo que faz, caso contrário torna-se um castigo pessoal fazê-lo, pois não é uma tarefa fácil. É preciso um pouco de prazer e de satisfação ao exercer esse ofício, pois ao ser praticado diariamente exige muito do nosso pessoal, dentro do nosso profissional. Não existem figuras distintas entre “o que eu sou e o que eu exerço”. O que eu faço, enquanto professor traz uma série de características ligadas à minha personalidade, como nos diz Tardiff e Raymond:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se- aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros- um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses. (2000, p. 210).

O profissional aprende com a prática, e constantemente aprende e se renova. O ensino é uma construção diária, é uma tarefa permanente. Como diz Guimarães:

No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. Como é bastante óbvio, mas ainda assim, gosto de repetir, ninguém nasce professor, mas torna-se professor. É um processo inacabado. (GUIMARÃES, 2012, p. 114)

Quando fazemos referência aos diferentes saberes que fazem parte da vida profissional do professor, na perspectiva de Tardiff e Raymond, esses saberes:

São temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo cultural de vida profissional de longa duração na qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de

socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras e etc.(TARDIFF; RAYMOND, 2000, p.217)

Ao tornar-se professor será preciso preparar-se para saber lidar com todos esses desafios. Sim, desafios! A educação no Brasil é um grande desafio, é preciso coragem, fundamentação teórica e preparo, pois há mais motivos para desencorajar do que para lançar-se a frente. Lançar-se na busca de fórmulas para que o trabalho se torne menos rude tem sido uma constante na vida profissional do professor.

Segundo Tardiff e Raymond (2000), os saberes e fundamentos básicos do ensino estão ligados à vida pessoal do professor, sendo eles a um só tempo: *existencial*, na medida em que o professor pensa com sua própria cabeça e ao mesmo tempo com a sua vida, trazendo muito da sua experiência acumulada. *Social*, pois advém de várias fontes, de sua própria vivência, de sua família, dos grupos de seu convívio, adquiridos nos diversos espaços sociais freqüentados por ele, e *pragmático*, por estarem ligados, tanto ao trabalho, quanto à pessoa que exerce esse trabalho. Para os autores:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, às quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Nesse processo de ser professor e desempenhar bem o seu trabalho tem muito do social, da vivência de cada um, não tem como desvincular sua personalidade da profissão, muitos dos nossos fundamentos pessoais estão imbuídos no fazer pedagógico, as experiências de vida, o meio em que se insere está constantemente sendo utilizado para nos definirmos enquanto profissional. Segundo Selva Guimarães: (2012, p. 116):

Na construção da identidade profissional cada um ensina e desenvolve um modo próprio de ensinar e aprender. Uma mescla dinâmica, de gosto de saberes plurais, experiências e acasos consolida, no decorrer do tempo, concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar de cada um dos professores.

Outros problemas que merecem ser analisados estão relacionados às dificuldades verificadas em sua própria formação profissional, no que é planejado para ser trabalhado, e que por muitas vezes o professor não tem acesso nem aos recursos básicos para preparar sua aula. A realidade de muitas escolas públicas é cruel, não existe um suporte pedagógico adequado, nem mesmo recursos materiais que colaborem para se realize um trabalho mais satisfatório.

Algumas dessas dificuldades foram analisadas por Guimarães (2012) em seus estudos sobre a formação do professor, dentre eles a autora destaca: o aumento das exigências que são feitas sobre o professor, dentre elas, além do contexto de dentro da sala de aula, os problemas trazidos pelos alunos, as questões psicológicas deles, os problemas familiares sentidos dentro da sala de aula, a falta de integração da escola com a comunidade, todas elas cobradas, mas que geralmente não vêm acompanhadas de melhorias de condições de trabalho.

Não há dúvidas que se exerce a profissão de professor anexada a muitos conflitos, sejam eles profissionais, pessoais, de carreira. Para Caimi (2006, p. 29):

A docência constitui, sem dúvida, uma atividade complexa e multifacetada, para a qual não se aplicam respostas de manual. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo, pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática.

Esses outros pressupostos que não terminam somente na reflexão, pois esta precisa estar alicerçada em um planejamento de resultado prático sobre aquela reflexão para que haja uma mudança no cotidiano.

Outro ponto diz respeito à formação da consciência histórica e social dos alunos, que não deveria se dar apenas na escola, mas eles deveriam criá-las no seu contexto de vida, de história própria. Ao se referir ao ensino e sua função prioritária, Selva Guimarães nos diz que em primeiro lugar:

Seu papel central é a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, potencializando a intervenção social, a práxis individual e coletiva. A segunda é ter consciência de que o debate sobre os significados de aprender e ensinar (...), processa-se sempre, no interior das lutas políticas e culturais. Logo, é por meio da reflexão permanente que podemos desvendar a lógica das relações que envolvem tanto à produção quanto a difusão de saberes e ideias, desvelando limites e possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídos. (GUIMARÃES, 2012, p. 144)

Embora a autora (GUIMARÃES, 2012), verifica que cada vez mais a família se afasta dessa responsabilidade e até mesmo do convívio com as crianças e adolescentes, por questões de trabalho e mesmo de desinteresse, muitos ainda pensam que a responsabilidade da aprendizagem está apenas na escola, se isentando dessa obrigação. Sendo assim, o ambiente escolar seria o responsável por tentar desenvolver nesses alunos essa necessidade extremamente necessária de desenvolver uma consciência de si, no mundo, ao desenvolver essa consciência, o aluno teria a capacidade de ao defrontar-se com problemas rotineiros, ou até mesmo outros que exigem uma carga de conhecimento maior, onde se exige poder de decisão, ele aprenderia a refletir sobre os mesmos, sendo e agindo como entidade histórica e social que é.

Essa percepção de sua importância no processo de ensino-aprendizagem é fundamental. Não existe uma só parte trabalhando em prol do conhecimento, é preciso que o estudante se perceba com agente aberto ao conhecimento e que dê possibilidades para que isso aconteça. Como nos diz Jaime e Carla Pinsky (2016, p. 21):

Cada estudante precisa se perceber como sujeito histórico e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos.

É dessa percepção, enquanto sujeito histórico, atuante e consciente do papel que outros desempenharam para que ele estivesse aqui, no presente, que nasce essa consciência a ser desenvolvida na educação e na vida, fundamental na movimentação do homem em busca de ser protagonista de suas ações diárias e em suas colocações sociais.

Outro ponto a ser considerado neste processo, é o desenvolvimento dos meios de comunicação que trouxe um aceleramento no seu uso inquestionável e que modificou as relações sociais e de aprendizagem. Dificilmente encontramos estudantes que não utilizam um recurso tecnológico ligado à difusão de informações, e como consequência, as informações nos chegam mais rápido e sem filtro. Como falta essa consciência histórica, essa margem de reflexão pessoal sobre os fatos, dificilmente se analisa ou reflete sobre as coisas, a urgência observada é só de repassar. Esse é outro grande problema a ser enfrentado pelo ensino: saber, da melhor maneira possível lidar com os fatos instantâneos, procurar meios de interpretá-los, nem jogá-los unicamente sem fundamentação. É necessário saber lidar com essa série de acontecimentos do presente, que impactam

nosso cotidiano e que precisamos refletir sobre eles, na tentativa de melhor compreendê-los. É preciso, então rever as fontes históricas e as melhores formas de trabalhar com elas.

A diversidade de concepções de educação, a falta de consenso sobre objetivos e valores que a escola deve fomentar, a falta de interação entre os currículos, a prática da formação continuada sem que os professores tenham abertura para debater os temas, ou possibilidades de transformar o debate em realidade trazem essas dificuldades para o ensino.

Verifica-se também o aumento das responsabilidades de pontos de vista divergentes, isso faz com que o professor não saiba como definir suas propostas de trabalho, dificultando a identificação de sua linha de atuação, causando dificuldades de se trabalhar diferentes metodologias, não sabendo ele, por muitas vezes, se orientar frente às mudanças impostas pela modernidade e pelo ensino. Mudanças nos conteúdos, onde se pergunta: que história ensinar? Que livros didáticos são mais adequados? Geram situações de insegurança, de receio, e até mesmo de insatisfação com a sua profissão. A falta de material pedagógico nas escolas, ou mau uso dos recursos necessários à prática didática, muitas vezes o próprio professor tem que comprar materiais com o seu salário de quiser se utilizar de um material mais favorável ao desenvolvimento de sua aula, isso não é um caso isolado, é uma realidade observada em vários ambientes educacionais.

Mas, óbvio que existe esse anseio, que sobrevive na prática, de todo bom professor, de fazer dar certo, de tentar o máximo possível, dando ele o melhor de si mesmo para o alcance desse objetivo. É lá no trabalho cotidiano que o professor demonstra, apesar de todos os embates profissionais e pessoais que ele enfrenta que procura fazer o melhor na profissão que escolheu para exercer. É através de uma aula que o aluno desenvolve a interação necessária entre saber e atuar,

onde ele adquire as ferramentas necessárias para tornar-se um sujeito crítico, emodificador de sua própria realidade.

Esse conhecimento que o professor transfere e que tenta, da melhor maneira possível socializar, vai fazer uma grande diferença na vida de quem o assimila. Óbvio, que é realmente necessário um esforço de ambos os lados, mas, é na esperança de um retorno da aprendizagem que este professor cresce e se enobrece na sua atuação.

Na concepção de Cerri: (2013, p. 180):

O desafio da mudança na formação docente no Brasil, diante de sua tradição, vai muito além de mudanças curriculares, de ementas e cargas horárias de disciplinas, de alocação de programas em tal ou qual departamento ou faculdade. Trata-se de promover a mudança mais difícil, que é a mudança cultural, e fazer frente a concepções e posições pedagógicas aprendidas e ensinadas por muito tempo como as únicas válidas.

Nessa perspectiva do autor, o ensino, que se alargou em possibilidades, procura não somente seguir o que preceitua o currículo, como também adentra no campo das possibilidades culturais, sociais, pessoais do professor, de forma a abranger também as possibilidades de aprendizagens múltiplas dos alunos.

Para Selva (2012, p. 137):

Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino deslocada de produção de conhecimento específico. Logo, o que busca é a superação do individualismo e a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é o suficiente para o

ensino; é preciso saber ensinar e criar condições concretas de aprendizagem.

Compreendemos então a existência de muitas possibilidades de reflexão e de mudança da prática pedagógica, que envolve todas essas discussões feitas até agora. A busca de estratégias de melhoria de ensino e do exercício da profissão de professor adentra múltiplos caminhos, todos eles se imbricam nessa tentativa de ampliar a visão, os caminhos, para melhorias na condição de ser professor e de desenvolver um bom trabalho, todos os aspectos pessoais, profissionais, sociais estão envolvidos nessa busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

100

Apesar de todos os embates verificados na vida e carreira do professor sabemos da importância que ele desempenha na vida e na aprendizagem dos alunos. Sua tarefa é árdua e difícil, mas também bela e significativa. Saber contornar essas dificuldades apresentadas não é tarefa fácil, mas na Educação brasileira nunca foi. São muitos os desafios. É preciso coragem e muito trabalho para retirar o opaco de sua profissão. Ser professor nesse país exige fôlego e dinamismo, e o ensino esse prazeroso, dinâmico, social, esse amplo e inovador, que se espera constantemente, não acontecem sem seu empenho.

Perceber seu trabalho como um desafio que precisa ser amplamente discutido na busca de soluções que venham de encontro à evidência de um trabalho mais prazeroso, leve, e coletivo, pois envolve o retorno por parte de quem se espera aprender, essa é uma tarefa importante e urgente. A atuação do professor, sua valorização profissional precisam está constantemente em busca de melhorias. É uma figura, mais do que nunca necessária para tentar alcançar as

mudanças que se esperam tanto na melhoria da qualidade educacional do país, como na esperança que se pretende sempre viva, na cabeça e no futuro de cada educando.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAINELLI, Marlene. BARCA, Isabel. A aprendizagem de História a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 44, 2018.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História e histórias**, Brasília, vol. 01, nº 02, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2016.

RAYMOND, Danielle. TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do no magistério.

Revista Educação e sociedade, ano XXI, nº73, dez. 2000, pág. 209 a 244.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da Educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2017.



CAPÍTULO 06

EDUCAÇÃO E SAÚDE: UM DESAFIO PARA PSICOLOGIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

DOI: 10.5281/zenodo.8018875

Gilmar Antoniassi Júnior¹
Stefane Ribeiro de Souza²

RESUMO: O presente estudo viabiliza a reflexão entre educação e saúde. O Sistema de Saúde propõe a descentralização de recursos, decisões e responsabilidades para os estados e municípios e a criação de mecanismos para o chamado controle social no qual a população participa dos conselhos gestores que administram o SUS através de representantes, manifestando seus interesses quanto ao planejamento, gestão, execução e avaliação dos serviços e programas de saúde. O objetivo norteador deste trabalho é refletir o papel do psicólogo na sociedade contemporânea na perspectiva da atuação em educação e saúde, que promova o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, para atingir o objetivo proposto utilizou-se da pesquisa qualitativa de revisão sistêmica da literatura, articulando o início da prática psicológica até os dias contemporâneos. Buscando focar o diálogo da Psicologia Escolar e a Psicologia da Saúde. Contudo, este estudo permite identificar os aspectos da Educação e da Saúde, discutindo a prática contemporânea do papel do psicólogo dialogando com a Psicologia Escolar e a Psicologia da Saúde, na perspectiva do desenvolvimento do indivíduo. Conclui-se que é extrema importância que o Psicólogo tenha consciência de que para a implementação eficaz do serviço de psicologia no contexto da saúde, é imprescindível que tenha conhecimento que seu trabalho estará vinculado equipe multiprofissional que constitui o serviço. O discurso acadêmico é interdisciplinar, mas, no mundo do trabalho é a interdisciplinaridade quem reina são os 'feudos' das especialidades que prevalecem. A preparação de profissionais de nível superior é uma tarefa complexa que exige constantes estudos sobre a profissão, constantes avaliações dos vários aspectos que compõem as diferentes práticas do profissional e constante correção de rumo do *fazer* profissional.

Palavras-chaves: Educação. Saúde. Atuação Multiprofissional.

103

¹ Pós-doutor, Doutor e Mestre em Promoção de Saúde (UNIFRAN) Docente e Diretor do Curso de Psicologia da Faculdade Patos de Minas (FPM). Patos de Minas/MG. jrantoniassi@hotmail.com.

² Graduanda em Psicologia pela Faculdade Patos de Minas (FPM)..



INTRODUÇÃO

A aproximação do contexto educacional e da simbologia das funções pedagógicas da educação se faz presente no campo da saúde, é necessária para as estratégias de promoção e prevenção que favoreçam a conscientização da sociedade e seu papel quanto fundamental.

Em decorrências de tais confusões de termos, definiu-se por: *Educação em saúde* quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde. E por *Promoção em Saúde* uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde (CANDEIAS, 1997).

O fato é que, em qualquer sistema de saúde, não se pode conceber o planejamento da política de ação, sem antes considerar as premissas do planejamento educativo em cada uma das duas vertentes acima referidas - educação e promoção em saúde. Se isso ocorrer, a prática subsequente será equivocada e, portanto, ilógica no que diz respeito às necessidades da população-alvo que se pretende alcançar (CANDEIAS, 1984).

O Sistema de Saúde propõe a descentralização de recursos, decisões e responsabilidades para os estados e municípios e a criação de mecanismos para o chamado controle social no qual a população participa dos conselhos gestores que administram o SUS através de representantes, manifestando seus interesses quanto ao planejamento, gestão, execução e avaliação dos serviços e programas de saúde (BRASIL, 2011).

Contudo, o trabalho dos profissionais de saúde está voltado para a atenção integral e contínua às famílias usuárias do SUS, em cada uma das fases de seu ciclo de vida, sem perder de vista o seu contexto

familiar e social. Cabe ao profissional perceber a mudança do perfil populacional em sua área de abrangência (SILVESTRE; COSTA NETO, 2003).

É extrema importância que o Psicólogo tenha consciência de que para a implementação eficaz do serviço de psicologia no contexto da saúde, é imprescindível que tenha conhecimento que seu trabalho estará vinculado equipe multiprofissional que constitui o serviço. O trabalho em equipe, sem dúvida, acrescenta conhecimentos e divide ansiedades, favorecendo, dessa maneira, o surgimento de soluções e, todo o trabalho feito nesse sentido, beneficiará a promoção de uma melhoria na qualidade de vida do paciente (CATONE, 2008).

O presente estudo justifica-se pelo interesse despertado ao longo da formação nas disciplinas de Psicologia Escolar I e Psicologia Escolar II, decorrente após a prática desenvolvida no Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e a Psicologia Hospitalar, o que pode despertar o interesse em pesquisar os desafios da psicologia contemporânea na intervenção escolar articulando o diálogo da Psicologia Escolar com a Psicologia da Saúde, nos aspectos que venham promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do indivíduo.

O objetivo norteador deste trabalho é refletir o papel do psicólogo na sociedade contemporânea na perspectiva da atuação em educação e saúde, que promovo o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, para atingir o objetivo proposto utilizou-se da pesquisa qualitativa de revisão sistêmica da literatura, articulando o início da prática psicológica até os dias contemporâneos, buscando focar o diálogo da Psicologia Escolar e a Psicologia da Saúde. A revisão sistêmica da literatura deu-se em busca de artigos científicos com base nas fontes de informações do *Scielo*, *Biblioteca Virtual de Saúde (BVS)*, *PubMed* e *Mediline*.

O que define a utilização da pesquisa de abordagem qualitativa, é por permitir uma melhor apreensão da realidade, definida como aquela que privilegia os microprocessos, através do estudo de ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise (MARTINS, 2004).

A pesquisa de revisão sistêmica da literatura pode ser considerada como o passo inicial de toda pesquisa científica, é através dela que serão feitos os levantamentos de toda bibliografia publicada sobre o tema em questão. Podem ser revistas, livros e outras publicações em imprensa escrita. A pesquisa bibliográfica segue determinados passos, desde a escolha do tema a redação do trabalho final (LAKATOS; MARCONI, 1992). Os descritores norteadores da pesquisa baseou-se em: *Educação. Saúde. Atuação Multiprofissional*.

Contudo, este estudo permite identificar os aspectos da Educação e da Saúde, discutindo a prática contemporânea do papel do Psicólogo dialogando com a Psicologia Escolar e a Psicologia da Saúde, na perspectiva do desenvolvimento do indivíduo.

EDUCAÇÃO E SAÚDE: UMA REFLEXÃO DO CONTEXTO

A proposta de que a educação seja a matriz da estratégia de combate à pobreza e para a melhoria das condições de vida da sociedade está alinhada ao compromisso que governos e representantes dos diversos segmentos da sociedade apregoam como essencial para a superação das desigualdades sociais que caracterizam o Brasil, ao defendê-la como força motriz para o crescimento e o desenvolvimento da nação e melhoria da qualidade de vida de seus cidadãos. O trabalho interdisciplinar, contudo, exige um esforço contrário ao caminho traçado pela especialidade, que orienta o olhar

para o detalhe, importante e necessário para a compreensão refinada e lúcida dos fenômenos, mas que dificulta superar a tangência entre os saberes (DOMENE, 2008).

A construção de um sistema de serviços de saúde democrático, universal, igualitário e integral que constitui em um processo social e político que se realiza por meio de formulação de políticas públicas voltadas para a saúde, mas também, e essencialmente, no cotidiano dos serviços de saúde. As confusões entre os termos *educação em saúde* e *promoção em saúde* têm provocado desentendimentos e afetado a qualidade de discussões técnicas que dizem respeito a intervenções sociais na área de saúde pública. Tais confusões entre os termos são decorrentes em países que estão em desenvolvimento, com tudo é necessário conhecer os conceitos que envolvem os temas (ALVES, 2005; CANDEIAS, 1997).

Em decorrências de tais confusões de termos, defini-se por: *Educação em saúde* quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde. E por *Promoção em Saúde* uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde. Com tudo, Educação e Promoção em Saúde viabilizam um processo educador que faz necessário combinar os múltiplos determinantes do comportamento humano e suas múltiplas experiências de aprendizagem e de intervenções educativas. O processo de educação de saúde de quaisquer outros processos que contenham experiências acidentais de aprendizagem, apresentando-o como uma atividade sistematicamente planejada. A necessidade de mesclar os múltiplos determinantes da saúde com as múltiplas intervenções ou fontes de apoio as circunstancia sociais, políticas, econômicas, organizacionais e reguladoras que estão diretamente ligadas à saúde (CANDEIAS, 1997).

No entanto cabe a reflexão de que as práticas pedagógicas que são imprescindíveis a uma educação escolar também são imprescindíveis em questões que viabilizem saúde - *educação e promoção*. Os aspectos importantes a respeito da natureza ativa da participação, dos alunos e dos professores no espaço da educação escolar favorecem o contexto da ação educadora e promotora em saúde. O professor age como mediador entre os alunos e o conhecimento, as relações em sala de aula garantem a aprendizagem do pensamento crítico. Professores e alunos devem ir além do raciocínio fragmentado, buscando a origem do conhecimento para permitir a autoria dos próprios atos. Devem aprender porque certos valores são imprescindíveis à vida humana, indignando-se diante das forças contrárias a qualidade da existência humana, despertando paixão e otimismo em relação às possibilidades de um mundo melhor (GIROUX,1986).

A aproximação do contexto educacional e da simbologia das funções pedagógicas da educação se faz presente no campo da saúde, é necessária para as estratégias de promoção e prevenção que favoreçam a conscientização da sociedade e seu papel quanto fundamental.

A proposta do Programa de Estratégia da Saúde da Família, que surge no Brasil como modelo assistencial a partir da atenção básica, em conformidade com os princípios do Sistema Único de Saúde. Acredita-se que a busca de novos modelos de assistência decorre de um momento históricossocial, onde o modelo tecnicista e hospitalocêntrico não atende mais à emergência das mudanças do mundo moderno e, conseqüentemente, às necessidades de saúde das pessoas. Assim, o Programa de Estratégia da Saúde da Família se apresenta como uma nova maneira de trabalhar a saúde, tendo a família como centro de atenção e não somente o indivíduo doente, introduzindo nova visão no processo de intervenção em saúde na

medida em que não espera a população chegar para ser atendida, pois age preventivamente sobre ela a partir de um novo modelo de atenção (ROSA; LABATE, 2005).

O modelo de atenção ou modelo assistencial do Programa de Estratégia Saúde da Família é uma dada forma de combinar técnicas e tecnologias para resolver problemas e atender necessidades de saúde individuais e coletivas. É uma razão de ser, uma racionalidade, uma espécie de lógica que orienta a ação. Esta concepção de modelo assistencial fundamenta a consideração de que o fenômeno isolado de expansão do número de equipes de saúde da família implementadas até então não garante a construção de um novo modelo assistencial. A expansão do PSF tem favorecido a equidade e universalidade da assistência – uma vez que as equipes têm sido implantadas, prioritariamente, em comunidades antes restritas quanto ao acesso aos serviços de saúde (PAIM, 2003; ALVES, 2005).

Costa e López (1996) afirmam que a educação em saúde constitui um conjunto de saberes e práticas orientados para a prevenção de doenças e promoção da saúde. O que garante a aproximação da educação e saúde proposta pela estratégia saúde da família em praticar a nova forma de trabalhar saúde. Mesmo que o modelo assistencialista da Estratégia Saúde da Família garante a maior aproximação da saúde na escola, devido o espaço escolar também pertencer a uma equipe da Estratégia Saúde da Família.

O que para tanto, no âmbito do Programa Estratégia Saúde da Família, a educação em saúde figura como uma prática prevista e atribuída a todos os profissionais que compõem a equipe de saúde da família. Espera-se que esta seja capacitada para assistência integral e contínua às famílias da área a descrita, identificando situações de risco à saúde na comunidade assistida, enfrentando em parceria com a comunidade os determinantes do processo saúde-doença,

desenvolvendo processos educativos para a saúde, voltados à melhoria do auto-cuidado dos indivíduos (BRASIL, 1997).

A proposição de práticas educativas sensíveis às necessidades dos usuários insere-se no discurso emergente de educação em saúde em um modelo dialógico. O objetivo da educação dialógica não é o de informar para saúde, mas de transformar saberes existente. A prática educativa, nesta perspectiva, visa ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, porém não mais pela imposição de um saber técnico científico detido pelo profissional de saúde, mas sim pelo desenvolvimento da compreensão da situação de saúde. Objetiva-se, ainda, que essas práticas educativas sejam emancipatórias. A estratégia valorizada por este modelo é a comunicação dialógica, que visa à construção de um saber sobre o processo saúde, doença e cuidado que capacite os indivíduos a decidirem quais as estratégias mais apropriadas para promover, manter e recuperar sua saúde (ALVES, 2005; CHIESA; VERÍSSIMO, 2001).

A prática do diálogo favorece a reflexão dos saberes científicos e populares, ou seja, profissional da saúde e o usuário cidadão, o que demonstra a prática pedagógica da relação ensino e aprendizagem. Profissionais e usuários juntos podem construir um saber novo sobre o processo saúde e doença, compartilhando de suas experiências e conhecimentos. O compromisso e vinculação com os usuários possibilitam o fortalecimento da confiança nos serviços. É por esta circunstância, que o modelo dialógico tem sido associado a mudanças duradouras de hábitos e de comportamentos para a saúde, visto serem ocasionados não pela persuasão ou autoridade do profissional, mas pela construção de novos sentidos e significados individuais e coletivos sobre o processo saúde, doença e cuidado (ALVES, 2005).

O fato é que, em qualquer sistema de saúde, não se pode conceber o planejamento da política de ação, sem antes considerar as premissas do planejamento educativo em cada uma das duas vertentes acima referidas - educação e promoção em saúde. Se isso ocorrer, a prática subsequente será equivocada e, portanto, ilógica no que diz respeito às necessidades da população-alvo que se pretende alcançar (CANDEIAS, 1984).

É na prática educativa que a saúde implica ir além da assistência curativa, significa dar prioridade a intervenções preventivas e promocionais. Deste modo, o desenvolvimento de práticas educativas no âmbito dos espaços convencionais, a exemplo dos grupos educativos, ou em espaços informais, como a consulta médica na residência das famílias em ocasião da visita domiciliar, expressa a assimilação do princípio da integralidade pelas equipes de saúde da família (ALVES, 2005).

Com tudo ao aproximar a equipe saúde da família do contexto escolar, tornar acessível aos alunos o conhecimento científico e manter-se atualizada sobre as novas descobertas. Cada vez se torna mais evidente a necessidade do indivíduo aplicar as descobertas das ciências médicas e biológicas, a fim de alcançar um nível ótimo de saúde para si mesmo, sua família e sua comunidade. É fundamental, portanto, possuir conhecimentos corretos sobre essas descobertas. Tais conhecimentos podem ser aprendidos na escola primária com mais facilidade e de maneira mais sistematizada, visto que é na infância que o processo de aquisição de informações científicas deve começar, assim como o desenvolvimento de atitudes e práticas delas decorrentes (MARCONDES, 1972).

Assim, a Educação em Saúde é inerente a todas as práticas desenvolvidas no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. Como prática transversal proporciona a articulação entre todos os níveis de gestão do sistema, representando dispositivo essencial tanto para

formulação da política de saúde de forma compartilhada, como às ações que acontecem na relação direta dos serviços com os usuários. Contudo, a escola deve estabelecer comunicação estreita com a comunidade onde está inserida, trazendo-a para participar de seu programa de saúde. Da mesma forma, deve participar ativamente dos programas de saúde da comunidade. Deve ser uma escola sem muros, totalmente aberta e atraente aos membros da comunidade (BRASIL, 2007; MARCONDES, 1972).

A SOCIEDADE CONTEMPORANEA E O PAPEL DO PSICÓLOGO

112

Ao abordar a reflexão contemporânea do papel do Psicólogo na reflexão educação e saúde, faz necessário compreender que o direito à saúde que para Nogueira (2003) parte do suposto que a compreensão dos direitos sociais e do direito à saúde ocorre em várias clivagens, o que não significa que se autonomizam entre si, mas apresentam interfaces articuladas, que, dependendo do plano analítico, enriquecem o conhecimento sobre os mesmos, favorecendo tanto o ângulo do conhecimento como o das ações efetivas em sua garantia.

O Sistema de Saúde propõe a descentralização de recursos, decisões e responsabilidades para os estados e municípios e a criação de mecanismos para o chamado controle social no qual a população participa dos conselhos gestores que administram o SUS através de representantes, manifestando seus interesses quanto ao planejamento, gestão, execução e avaliação dos serviços e programas de saúde (BRASIL, 2011).

A diretriz da integralidade que prevê o SUS deve incorporar um amplo espectro de intervenções, articulando prevenção, atendimento curativo e reabilitação. Essa ação integrada deve ter a

capacidade de promover a saúde no cotidiano das pessoas, fazer diagnósticos e tratamentos precoces para reduzir danos e iniciar rapidamente a reabilitação e readaptação ao convívio social (ASSIS, 2004).

Esse princípio é um dos mais preciosos termos de demonstrar que a atenção à saúde deve levar em consideração as necessidades específicas de pessoas ou de grupos de pessoas, ainda que minoritários em relação ao total da população. Ou seja, a cada qual de acordo com suas necessidades, inclusive no que pertine aos níveis de complexidade diferenciados (BRASIL, 2002).

Com tudo, o trabalho dos profissionais de saúde esta voltado para a atenção integral e contínua às famílias usuárias do SUS, em cada uma das fases de seu ciclo de vida, sem perder de vista o seu contexto familiar e social. Cabe ao profissional perceber a mudança do perfil populacional em sua área de abrangência (SILVESTRE; COSTA NETO, 2003).

Para abordar a escola como um espaço de saúde, partimos da idéia de que ser saudável é ter a possibilidade de avaliar a realidade reconhecendo e dando visibilidade às suas potencialidades e de partir do que já se possui para construir um cenário melhor. Ser saudável não significa estar acima dos problemas cotidianos, mas conseguir problematizar uma situação percebendo como o entorno atua sobre ela. Nada está solto, descontextualizado, por isso o espaço escolar, entendido como saudável, é considerado dentro de um contexto maior: a comunidade onde está inserido e a sociedade que o estrutura. Falar de uma escola saudável é falar de todos os atores que a compõem e o cenário que a circunda, valorizando os recursos disponíveis, as ações criativas e os resultados alcançados (EDMUNDO et al., 2008).

A relação dos setores educação e saúde é bastante antiga. Os setores educação e saúde, apesar de representarem importantes

políticas sociais do país, têm uma origem histórica institucional comum, além de vários espaços intersetoriais institucionalizados nos três níveis de gestão. Frente ao desafio da elaboração de uma política integrada para o âmbito escolar, apresentam propostas que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros. A comunidade escolar não é privilegiada para a assistência à saúde, que é de responsabilidade do Sistema Único de Saúde, e as ações de saúde na escola – às vezes restritas às ações de educação em saúde desenvolvidas por profissionais da educação e da saúde, são ainda prescritivas e higienistas, não atendendo às recomendações para estas ações no marco teórico-político da promoção da saúde (BRESSAM, 2008).

Os programas de saúde escolar são configurados com o propósito de utilizar a escola como espaço de produção da saúde. Entretanto, estudos do desenvolvimento histórico desses programas, que seguem diferentes modelos e concepções de saúde, não se traduzem por resultados satisfatórios e efetivos. Muito provavelmente porque, na quase totalidade das propostas, a saúde não foi vista como uma construção social, produzida por diferentes atores em diferentes cenários e contextos (SILVA, 2008).

Na perspectiva de fortalecer a relação entre *saúde e educação*, a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS, 1996) com o propósito de fortalecer a capacidade dos países membros na América Latina e Caribe na área da saúde escolar, criam a Iniciativa de *Escolas Promotoras de Saúde* – EPS. Cujo objetivo é de revisar os modelos de saúde escolar, e questionar a relação até então autoritária, da saúde com a educação, nos modelos de saúde escolar.

Atualmente no Brasil tem-se configurado um cenário favorável ao debate sobre *promoção da saúde na escola*, com os princípios e as diretrizes da Política Nacional de Promoção da Saúde (2006) e da Portaria Interministerial que institui a Câmara

Intersectorial de Educação em Saúde na Escola (2006). Bem como outras Políticas, que compõe a Política Atenção Básica (2006), Política Nacional de Promoção de Igualdade Racial (2003), Política Nacional de Alimentação e Nutrição (2006) e a própria organização dos serviços de Saúde na ótica do Sistema Único de Saúde.

Portanto, o papel do Psicólogo no debate da educação e saúde é amplo em decorrência da sua prática subjetiva em articular o pensamento consciente, de tantas implementações de estratégias que viabilizem as políticas do governo conforme citada acima. Com tudo a equipe multiprofissional é o que facilita as ações de educação em saúde, um fator importante que identifica uma equipe multiprofissional é percepção, a crença de seus integrantes de que o conhecimento não é algo isolado e fragmentado e sim multiplicado em diversas visões profissionais (ROMANO, 1990).

É extrema importância que o Psicólogo tenha consciência de que para a implementação eficaz do serviço de psicologia no contexto da saúde, é imprescindível que tenha conhecimento que seu trabalho estará vinculado equipe multiprofissional que constitui o serviço. O Psicólogo deve estar atento as atribuições dos integrantes da equipe de profissionais que compõe o serviço. É a partir deste conhecimento que o serviço de psicologia poderá inserir-se no contexto hospitalar, indo de encontro aos objetivos institucionais, sem o perigo de perda da unidade multidisciplinar (CATONE, 2006).

Como o trabalho em conjunto não significa que todos devam saber de tudo ou que todos façam tudo, a idéia de equipe remete antes a um campo de acolhimento, de subjetivação, em que cada profissional tem um lugar. O papel do psicólogo no atendimento é possibilitar que por meio do atendimento, a pessoa doente possa identificar recursos pessoais para enfrentar essa situação nova e ameaçadora que é a doença, favorecendo dessa forma o curso do tratamento (SOUZA, 2008).

A saúde não significa apenas ausência de doenças, pois para se ter saúde é necessário ter prioritariamente condições econômicas, ambientais, habitacionais e educacionais (CAMPOS, 1996). O psicólogo deve olhar para o paciente como um todo, como alguém que está sujeito a vários olhares. Como essa pessoa se sente nesse lugar, o que pensa sobre o que os outros fazem com ela, o que pensa sobre sua doença, como vivencia esse momento (SOUZA, 2008).

É importante que o psicólogo interaja com a equipe de profissionais discutindo os casos ou situações emergentes, cabe ao psicólogo revelar para a equipe informações sobre o paciente que transcenda ao foco específico de cada profissional, acolher também as dificuldades da equipe em relação a determinado paciente e atuar como intermediador, tentando traduzir essa dificuldade tanto para o paciente quanto para a equipe e ajudá-los a encontrar uma forma de resolver e lidar com essa dificuldade. O Psicólogo deve ter sempre a preocupação de revelar algo para a equipe sobre o paciente, visando melhor compreensão da situação do paciente e, dessa maneira, criando espaços para as manifestações emocionais do paciente e sua família. De forma que essa informação possa possibilitar à equipe uma visão mais ampla do paciente, e dessa forma administrar-lhe um tratamento melhor (CATONE, 2006; SOUZA, 2008).

Utilizar dos recursos da Psicologia Escolar possibilita ao profissional da Psicologia inserido no contexto de saúde utilizar de recursos como: Planejamento de Programas de educação com foco de prevenção e promoção de saúde à crianças (Higiene bucal, educação sexual, etc.), à mulheres (cuidados com a gravidez, cuidados com crianças, etc.) à adolescentes (Uso e abuso de drogas, violência, etc.) à comunidade em geral (Mutirões contra doenças infecto - contagiosas e degenerativas, contra estresse, promoção de lazer e qualidade de vida, etc.) à idosos (qualidade de vida na 3º idade, relação com a família, etc.), à famílias com membros excepcionais (Suas limitações, o

mercado – de – trabalho, etc.), enfim, muitas possibilidades de atuação com práticas educacionais dentro da equipe multiprofissional da saúde que contribuiriam significativamente com o impacto positivo deste programa nas comunidades e suas famílias (SILVA et. al, 2006).

O trabalho em equipe, sem dúvida, acrescenta conhecimentos e divide ansiedades, favorecendo, dessa maneira, o surgimento de soluções e, todo o trabalho feito nesse sentido, beneficiará a promoção de uma melhoria na qualidade de vida do paciente (CATONE, 2006). Por tanto, a formação do profissional de Psicologia prioriza praticamente um único modelo de atendimento, o qual é direcionado aos padrões da camada média da sociedade, sendo ampliado à população que frequenta as unidades de saúde equivocadamente (SILVA, 1992).

No entanto é necessário buscar uma reflexão em torno da formação do profissional da Psicologia, que busque questionar e refletir o papel do Psicólogo junto à equipe multiprofissional, essencial para a atuação contemporânea no contexto de educação e promoção da saúde.

Porém os Psicólogos transpõem suas técnicas e teorias psicológicas para o atendimento da clientela que frequenta as instituições públicas de saúde, geralmente pertencentes às classes populares, partem do pressuposto de que essa população compartilha da mesma visão de mundo, das mesmas representações e modelo de subjetividade. Inúmeros trabalhos já se encarregaram de mostrar que a diversidade cultural entre Psicólogos e usuários, pertencentes geralmente a diferentes grupos sociais e também tem implicação no que tange ao modelo de subjetividade própria de cada um (FREIRE COSTA, 1987 apud DIMENSTEIN, 1998).

Assim, o papel do Psicólogo na equipe de saúde na perspectiva da equipe de profissionais é de dar apoio emocional ao paciente, à família e à equipe. À atuação do psicólogo é de um profissional capaz

de diagnosticar, estabelecer e conduzir um plano terapêutico. O papel deste profissional, está ligado pertinentemente a ações vinculadas à resolução de problemas socioeconômicos dos pacientes e respectivas famílias, desconsiderando a existência do assistente social (SAAR; TREVIZAM, 2007).

A interdisciplinaridade representa toda atividade desenvolvida e vivenciada a partir de distintos enfoques, integrando diferentes conteúdos e convergindo-os para determinado objetivo. Em outras palavras, abrange um fenômeno que deve ser analisado sob a ótica de diversos ramos do conhecimento de tal forma que os vários profissionais envolvidos o visualizam na sua totalidade (MAZON,;TREVIZAM, 2001)

Por tanto, o discurso acadêmico é interdisciplinar, mas, no mundo do trabalho é a interdisciplinaridade quem reina são os *feudos* das especialidades que prevalecem. A própria universidade, através de seu processo formador, quem perpetua a prática disciplinar. Explora-se pouco as atividades conjuntas, e quando essas ocorrem não possibilitam aos participantes perceber a importância do papel profissional desempenhado pelos diferentes membros e sua ligação com o seu próprio papel (SAAR; TREVIZAM, 2007).

A preparação de profissionais de nível superior é uma tarefa complexa que exige constantes estudos sobre a profissão, constantes avaliações dos vários aspectos que compõem as diferentes práticas do profissional e constante correção de rumo do *fazer* profissional. Visualizar o *estado da arte* da Psicologia desde a década de 1960, quando ocorreu a regulamentação da profissão do Psicólogo no Brasil, tem permitido obter informações acerca da qualidade da formação dos profissionais de Psicologia de um modo geral. Uma das maneiras de avaliar o trabalho do Psicólogo tem sido por meio do exame do tipo de produção de conhecimento na área, dos avanços que são feitos em função dessa produção, das decorrências teóricas e práticas dessa

produção para a Psicologia como área e como profissão e para o ensino de Psicologia no País (KUB; BOTOMÉ, 2005).

É evidente que na sociedade contemporânea o papel do Psicólogo junto às instituições de saúde, que vislumbra a educação e promoção em saúde. Parta do contexto multiprofissional e interdisciplinar, o que se faz necessário iniciar o processo conscientizador da prática, no período de formação profissional, podendo assim aplicar a associação científico técnica na prática do exercício profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilita identificar que educação e saúde são mecanismos essenciais para se promover saúde, ambos os conceitos se complementam. Educação e saúde constituem um campo epistêmico de expressiva relevância para a qualidade de vida humana e social. Refletir sobre esse campo, em suas dimensões e relações, é uma necessidade e um apelo da produção do conhecimento, reconhecendo que a origem e o propósito de todo saber encontram-se na sociedade, na existência, na vida, que se deseja e se precisa melhor (RANGEL, 2009).

À libertação de fatores que oprimem os seres humanos e limitam a sua qualidade de vida. Essa perspectiva freireana fundamenta a importância do processo educativo para o desenvolvimento da consciência social sobre os direitos da vida cidadã, podendo-se entender e realçar a saúde como um desses direitos (FREIRE, 2000).

O incentivo ao prosseguimento das análises é um interesse significativo deste estudo, cujo objeto, as dimensões humana, política e didática da relação entre educação e saúde, constituem-se numa

proposição ao debate dos pesquisadores, esperando-se persuadi-los a considerá-las em suas investigações, no interesse de ampliar fundamentos, dados e enfoques, como também de encontrar novas perspectivas, que confirmem ou refutem as que este ensaio oferece. É com esse intuito que se iniciam as análises, focalizando a educação como tema da pedagogia e a saúde como tema da educação (RANGEL, 2009).

É nesse sentido, de formação, que a saúde constitui tema da práxis educativa: uma práxis na qual se realça o processo de conscientização (FREIRE, 1999).

Portanto ao compreender que a escola é uma das instituições básicas da sociedade no processo de desenvolvimento da saúde. Promover saúde é antes de tudo, educar um modo de vida diferente, no qual as atividades desenvolvidas pelo sujeito estejam comprometidas com o seu desenvolvimento e bem-estar. Assim, o sujeito que é educado para ser um agente transformador da sua realidade social, estará promovendo a sua saúde e a da sua comunidade (FONTORA et. al. 2004; GONZÁLEZ REY 1997).

Contudo constata que o primordial nas ações de saúde é a prática multiprofissional, que deve ser estimulada desde o início da formação superior, garantindo a maior aproximação da teoria com a prática. Faz necessário mais estudo que possibilitem identificar o pensamento do estudante da área da saúde, para que desmistifique a soberania especializada, na prática interventiva da educação e promoção da saúde, no contexto contemporâneo da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. S. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial.

Rev. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.9, n.16, p.39-52, set.2004/fev.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04.pdf>. Acesso em 03 nov. 2012.

ASSIS, M. de. **Promoção da Saúde e Envelhecimento**: avaliação de uma experiência no ambulatório do Núcleo de Atenção ao Idoso da UnATI / UERJ. Tese de Doutorado. FIOCRUZ - Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da família**: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Reforma da Reforma: Novos Horizontes. **Revista Brasileira de Saúde da Família**. Ano II, n. 4. p. 2-3. jan. 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política Nacional de Promoção da Saúde. Portaria n°. 687, de 30 de março de 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria Interministerial (Ministérios da Saúde e Ministério da Educação) n°. 749 de 19 de maio de 2005, ratificada com adequações pela Portaria Interministerial n°. 1.820 de 08 de agosto de 2006, que instituiu a Câmara Intersetorial Educação em Saúde na Escola.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política Nacional de Atenção Básica. Portaria n°. 648/GM, de 28 de março de 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Decreto n° 4.886, de 20 de novembro de 2003**. BRASIL. Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional n°. 11.346, de 15 de setembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa Departamento de Apoio a Gestão Participativa. Caderno de Educação Popular e Saúde. **Série B. Textos Básicos de Saúde**. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Sistema Único de Saúde / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. SISTEMA 'ÚNICA DE SAÚDE. **Coleção para Entender a Gestão do SUS**. Brasília/DF : CONASS, 2011.

BRESSAM, A. O que a Escola tem haver com a Saúde. **Rev. Saúde e Educação**. Ano XVIII boletim 12, p.11-21. Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182321Saude.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

CANDEIAS, N.M.F. Forças propulsoras e restritivas na área da educação em saúde. In: **Ação participativa: perspectivas de atuação dos educadores de saúde pública**. Brasília, DF, Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1984.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, v.31, n.2, p.209-213. 1997. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v31n2/2249.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2012.

CAMPOS, T. Saúde: uma área para diferentes profissionais. Pontifícia Univ. Católica de São Paulo (PUC-SP), 1996.

CATONE, A. D. O Trabalho do Psicólogo na Equipe de Profissionais. **Site Rede Psi**. 16 Abril, 2006. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=47>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

CHIESA, A. M.; VERÍSSIMO, M. L. O. A educação em saúde na prática do PSF. **Manual de Enfermagem**. Instituto para o desenvolvimento da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

COSTA, M.; LÓPEZ, E. **Educación para la salud**. Madrid: Pirámide, 1996.

DOMENE, S. M. Á. A escola como ambiente de promoção da saúde e educação nutricional. **Rev. Psicol. USP**, São Paulo, v. 19, n. 4, dez. 2008. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2012.

DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. **Rev. Estudos de Psicologia**. v.3, n.1, p.53-81, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a04v03n1.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

EDMUNDO, k.; BITTENCOURT, D. & NASCIMENTO, G. PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Rev. Saúde e Educação**. Ano XVIII boletim 12, p.3-11. Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182321Saude.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido, 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

FONTOURA, L. V.; GALVAN, S. & STIZ, A. L. Educação e Saúde: Considerações a Respeito da Atuação Interdisciplinar em uma Comunidade Escolar. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Saude/Saude72.pdf>. Acesso em: 3 Nov. 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GONZÁLEZ REY, F. Psicologia e saúde: desafios atuais. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol.10, n.2, p.275-288, 1997.

KUBO, O. M. & BOTOMÉ, S. P. Formação e Atuação do Psicólogo para o Tratamento em Saúde e em Organizações de Atendimento à Saúde. **Rev. Interação em Psicologia**. v.5, n.1. 2005. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/download/3319/2663>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONDES, R. S. Educação em saúde na escola. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 6, n. 1, Mar. 1972 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489101972000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAZON, L. & TREVIZAN, M. A. Fecundando o processo da interdisciplinaridade na iniciação científica. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**. v.9, n.4, p.83-87. Julho, 2001.

NOGUEIRA, V. M. R. A concepção de direito à saúde na sociedade contemporânea: Articulando o político e o social. **Rev. Virtual Textos & Contextos**, nº 2, dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/959/739>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

Organização Pan-americana de Saúde (OPAS/OMS). *Escuelas Promotoras de Salud*. Modelo y Guía para la Acción. Washington DC., 1996.

PAIM, J.S. Modelos de atenção e vigilância da saúde. In: ROUQUAYROL, M.Z.; ALMEIDA FILHO, N. (Orgs.) **Epidemiologia e saúde**. 6.ed. Rio de Janeiro: MEDSI, 2003.

RANGEL, M. Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./abr. 2009.

ROMANO, Bellkiss W. Princípios para a prática da psicologia em hospitais. 1990.

ROSA, W. A. G.; LABATE, R. C. O PROGRAMA SAÚDE DA FAMÍLIA: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE ASSISTÊNCIA. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, v.13, n.6, p.1027-1034. Nov.-Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n6/v13n6a16.pdf>. Acesso em 03 Nov. 2012.

SAAR, S. R. C. & TREVIZAN, M. A. Papéis Profissionais de uma Equipe de Saúde: visão de seus integrantes. **Rev. Latino-Americana Enfermagem**. v.15, n.1, jan-fev, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n1/pt_v15n1a16.pdf. Acesso em: 03 Nov. 2012.

SILVA, C. S. O QUE A ESCOLA PODE FAZER PARA PROMOVER A SAÚDE DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS? **Rev. Saúde e Educação**. Ano XVIII boletim 12, p.22-31. Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182321Saude.pdf>. Acesso em: 03 Nov. 2012.

SILVA, R. C. A formação do psicólogo para o trabalho na saúde pública. In F. C. B. Campos (Org.), *Psicologia e saúde: repensando práticas*. p. 25-40. São Paulo: Hucitec. 1992.

SILVA, D.; PERESTRELO, D. & ALENCAR, E. Programa de saúde da família – PSF: Uma reflexão crítica dos PSFs sob a ótica da disciplina “Psicologia e Saúde Coletiva” da graduação de Psicologia do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE. **Site Rede Psi**. 04 Set. 2006. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=314>. Acesso em: 03 Nove. 2012.

SILVESTRE, J. A.; COSTA NETO, M. M.da. A Abordagem do idoso em Programas Saúde da Família. **Cad. Saúde Pública**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2003.

SOUZA, G. G. Psicologia da Saúde. **Site Rede Psi**. 05 Jan, 2008. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=91>. Acesso em: 03 Nov. 2012.



CAPÍTULO 07

INOVAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DA TERAPIA COMUNITÁRIA

DOI: 10.5281/zenodo.8018885

Francinete Alves de Oliveira Giffoni¹

RESUMO: O presente estudo viabiliza a reflexão entre educação e saúde. O Sistema de Saúde propõe a descentralização de recursos, decisões e responsabilidades para os estados e municípios e a criação de mecanismos para o chamado controle social no qual a população participa dos conselhos gestores que administram o SUS através de representantes, manifestando seus interesses quanto ao planejamento, gestão, execução e avaliação dos serviços e programas de saúde. O objetivo norteador deste trabalho é refletir o papel do psicólogo na sociedade contemporânea na perspectiva da atuação em educação e saúde, que promova o desenvolvimento do indivíduo. Contudo, para atingir o objetivo proposto utilizou-se da pesquisa qualitativa de revisão sistêmica da literatura, articulando o início da prática psicológica até os dias contemporâneos. Buscando focar o diálogo da Psicologia Escolar e a Psicologia da Saúde. Contudo, este estudo permite identificar os aspectos da Educação e da Saúde, discutindo a prática contemporânea do papel do Psicólogo dialogando com a Psicologia Escolar e a Psicologia da Saúde, na perspectiva do desenvolvimento do indivíduo. Conclui-se que é extrema importância que o Psicólogo tenha consciência de que para a implementação eficaz do serviço de psicologia no contexto da saúde, é imprescindível que tenha conhecimento que seu trabalho estará vinculado equipe multiprofissional que constitui o serviço. O discurso acadêmico é interdisciplinar, mas, no mundo do trabalho é a interdisciplinaridade quem reina são os 'feudos' das especialidades que prevalecem. A preparação de profissionais de nível superior é uma tarefa complexa que exige constantes estudos sobre a profissão, constantes avaliações dos vários aspectos que compõem as diferentes práticas do profissional e constante correção de rumo do fazer profissional.

Palavras-chaves: Educação. Saúde. Atuação Multiprofissional.

¹ Graduação em Medicina pela Universidade Federal do Ceará (1986), Mestrado em Avaliação Educacional/UFC(1990) e Doutorado em Educação/UFC(2005). Título de Especialista: Homeopatia, Psiquiatria, Terapia Familiar Sistêmica, Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior dos Profissionais de Saúde/Fiocruz; Especialização na área de Dependências Químicas pelo Programa de Capacitação em Investigação sobre El Fenômeno de lãs Drogas ? EERP/USP. Participação no Programa de Desenvolvimento Docente no Campo da Educação Médica e currículos integrados UFC/Integration & Integrated Curriculum in Medical Education - Stewart P. Mennin, PhD - University of New Mexico-USA. Master em PNL, Master internacional em Coaching Integral Sistêmico com expertise em performance de excelência pessoal e profissional.

PIRAMBU, BERÇO DA TERAPIA COMUNITÁRIA

Apesar de ficar a apenas três quilômetros do centro de Fortaleza, o bairro do Pirambu é considerado zona suburbana, periferia. Isso talvez se deva ao fato de ter sido inicialmente área de isolamento para os pacientes da Santa Casa de Misericórdia, área na qual permaneciam as pessoas acometidas de varíola, numa epidemia “que dizimou grande parte dos cerca de 100 mil retirantes abarrancados nos arredores da cidade, expulsos do sertão pela seca de 1877-79.” (PONTE, 1990, p.3 in COSTA, 1999, p.11).



Com origem demarcada por volta do ano de 1907, o bairro foi se constituindo como uma favela que abrigava além dos doentes, seus parentes e um sem-número de retirantes que abandonavam o sertão,² fugindo da seca. Dia após dia, grandes levas de pessoas chegavam ali e marcavam seu espaço de forma emergencial e desordenada, sem nenhum planejamento.

Figura: Primeiros casebres do Pirambu - 1930

Desta forma, o Pirambu foi se caracterizando “como um ampliado bolsão de pobreza, onde se encontravam os setores “do lado de lá” da paisagem urbana oficial.” (COSTA, 1999, p.15). Carlos Martins de Oliveira, o Carlão, um dos primeiros moradores do

² Devido ao intenso êxodo rural motivado pelas secas no interior do Estado do Ceará, naquele período, Fortaleza chega a ultrapassar Recife em termos populacionais, tornando-se a segunda cidade mais populosa do Nordeste, com 1.308.919 habitantes, cerca de 25% destes, aglomerados em favelas, localizadas nas periferias. No início da década de 1980 existiam na cidade 147 favelas. Em 1985, o governo do Ceará registrava 234. Em 1991, já eram 313. Hoje, segundo a Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza, esse número é de 661. Autor Desconhecido. *Nacional - Recife e Fortaleza, campeãs em número de favelas*. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=386538>>. Acesso em: 16/10/08.

Pirambu ressalta em seu depoimento a origem do preconceito que se nutria a respeito do bairro: “Porque, além de não ter nada, diziam que aqui só se escondia o que não prestava, quer dizer, tudo quanto era de ruim dentro de Fortaleza, vinha se esconder aqui dentro. Falavam que aqui só havia marginalidade.” Apesar desse preconceito ser comum ao se referir a toda a periferia de Fortaleza, o Pirambu ganhou destaque pela intensa miséria e pelo alto nível de violência.

A exclusão social e a falta de perspectivas eram os responsáveis pelo sentimento de frustração e revolta dos moradores, motivo pelo qual, provavelmente o lugar tenha se tornado palco de muitas lutas por ocupação de terras e melhores condições de vida. Para entender a situação de exclusão vivenciada pela população do



Figura 20: Travessa antiga do Pirambu

Pirambu naquele período, utilizo a acepção de Escorel (1995) que denomina excluídos “todos aqueles que independentemente de sua vontade, são expulsos do mundo dominante, dos parâmetros e normas que regem as relações sociais.”

Pode-se entender que a sensação de exclusão social e política foi responsável pelo surgimento de vários movimentos no Pirambu. O preconceito contra tudo que viesse de lá perdurou até a década de 1930 quando começaram a ocorrer pequenas mudanças motivadas

pelo desenvolvimento do turismo voltado para o mar. Desta forma, todas as zonas de praia da cidade passaram a ser mais valorizadas, inclusive o Pirambu. Desta forma, a fase de estigmatização começa a entrarem declínio e, no ano de 1940, tem início um processo de organização social dos moradores para a conquista de moradia e a busca de uma identidade local. Francisco Antonio Manjath, antigo morador do Pirambu, descreve a paisagem que encontrou ali em 1958:

Quando eu comecei a conhecer o Pirambu, em 58, o Pirambu era um bairro todo só de taipa, ali da Pasteur pra lá era casa de taipa, tampadinha de barro e coberta de telha mas, aqui e acolá se encontrava uma casinha tampada de molambo, coberta de papelão, e da Themberg pra cá, só existia da Nossa Senhora das Graças. Prá lá, para o mar, era o morro pelado, não existia nada. Da Pasteur pra cá...só ia ter casa lá perto da Francisco Sá. Pra cá tudo era um deserto, um morrão muito alto e capim plantado prá aproveitar aquela erosão de areia, e mesmo assim, da Pasteur pra lá onde existia as casinhas de barro, era só areia pura que a gente andava atolandoos pés até o meio da canela. O povo todo bem pobrezinho, humilde. (Ibidem., p.14).

ONOME DA COMUNIDADE: QUATRO VARAS

Quando o conflito paralisou, as pessoas continuaram as construções porém, de forma mais tranqüila. Continuavam, no entanto, se reunindo e dando continuidade ao movimento, que agora se organizava para reivindicar ao poder público o atendimento das necessidades da comunidade. Um dia realizou-se no local da antiga

‘Cimpelco’ uma grande assembléia. Diz Airton que havia mais de 500 pessoas, todas sentadas no chão, inclusive ele e o Padre Henrique:

Alguém fez a proposta de criar essa comunidade aqui. As pessoas formaram uma diretoria e alguém apresentou a proposta: Já que temos uma comunidade formada, uma diretoria com presidente, secretária, deve ter um nome, como vamos chamar agora, que antes era Cimpelco? Como era muita gente, um grita de lá: comunidade estrela! outro grita, esperança! Aí, alguém se dirige ao Padre Henrique: Padre, o senhor não mora aqui mas todo dia vem pra cá. Diga que nome o senhor acha melhor. E ele foi logo no concreto: Quatro Varas! Uns riram porque destoou dos outros nomes: estrela, esperança. Ele disse: estive em Crateús trabalhando com os camponeses (ele não estava lá celebrando missa, nem cantando não, estava com os camponeses, trabalhando), um camponês disse pra mim: ‘Um velho estava no leito da morte e antes de morrer estava com os quatro filhos. Ele pediu a cada um que trouxesse uma vara. Juntou as quatro varas e pediu ao filho mais velho pra quebrar ele não conseguiu. Ele disse: essa é a herança que deixo a vocês’. E “Quatro Varas”³ ficou sendo o nome da comunidade que vai da rua seis companheiros até a rua imperatriz. No outro lado é a Comunidade terra prometida.

Resolvido o problema do nome, os membros da nova comunidade Quatro Varas continuaram trabalhando e se organizando. Airton e Padre Henrique participavam de todas as reuniões. Um dia,

³ A comunidade Quatro Varas conta com população de cerca de 12.000 habitantes e é uma dentre as 110 comunidades organizadas do Pirambu. Disponível em : <www.4varas.com.br/histórico.htm>. Acesso em: 13/10/08

o Padre Henrique decidiu ir embora e falou a Airton: “me leve pra rodoviária. Eu vim aqui só trocar um dinheiro. Eu não tinha planejado” Nesse momento Airton já fala com um tom de voz mais brando, como se quisesse me dizer que estava com saudades:

Aí, eu fui deixá-lo na rodoviária e fui pra minha casa. Depois de um mês foi que eu vim aqui, caminhando, de chinela, com uma bolsa a tiracolo. Carro não entrava aqui a não ser que colocasse bucha de coco. As famílias migravam pra cá e faziam roças de verdura. Era assim tudo verde. Cada um tinha uma nesguinha de terra que eles plantavam. Não tinha casa aqui não. Aqui tinha cultura, horta. Comecei a lembrar dos meus amigos que tinham ido embora. Cada um que casava ia embora. Eu também ia ter de casar, ter filhos. Eu vim, sentei numa pedra achando esse espaço bonito, vendo o mar. Aí eu comecei a chorar. E pensar numa coisa chamada liberdade. E nessa hora um pensamento muito forte no Henry Leboussicault: Aquele homem plantou uma árvore aqui e essa árvore precisa ser cultivada. O caroço foi plantado. Precisa ser cultivado. O Padre tinha ido embora. Eu tinha liberdade. Eu saí com a sede de morar aqui e fui procurar uma casinha pra trocar na minha.

Airton deixa a pequena casa da rua onde morava há quase cinco anos e compra uma menor ainda, de taipa, na comunidade Quatro Varas. Escolhera o local mais baixo, por ficar próximo aos roçados e à beira do mar. Lá em cima ficava o local onde as pessoas estavam construindo casas, formando a comunidade.

DOS DIREITOS HUMANOS À TERAPIA COMUNITÁRIA

Observando que o movimento continuava, que todos os dias chegavam pessoas em busca de um lugar pra morar e que haviam outras lutas se organizando no sentido de encaminhar os diversos problemas que surgiam Airton resolveu comprar um “quartinho”, próximo à área da fábrica e ficou atendendo às pessoas.

Não era aqui, era lá em cima, lá onde tinha a associação da comunidade Quatro Varas. Tinha lá as pessoas que participavam desse movimento, não era eu não. Eu disse na reunião: Vou atender aqui todo dia de manhã. E comprei um quarto que era quatro metros por quatro e mandei o Robson, um vizinho, pintar uma mão e botar o nome ‘Direitos humanos’. A imprensa veio pra inauguração e fizeram a matéria com a manchete ‘A 4ª Vara no Pirambu’, mas não era isso não, eu é que ia trabalhar pelos direitos humanos para a comunidade Quatro Varas.

Por ser advogado da arquidiocese, morar no Pirambu há anos, atuar diretamente ao lado dos movimentos, Airton era bastante conhecido. “Quando eu era jovem eu me escondia pra não dizer que eu era do Pirambu. Eu negava. Depois quando eu me aproximei da igreja e vim morar aqui, aí foi diferente” diz Airton. Em seguida se dispôs a prestar auxílio jurídico aos posseiros com relação a documentação dos lotes e nos casos em que havia violência e prisões ilegais.

Nesse processo, outros problemas também apareciam, como o sofrimento decorrente das relações familiares conturbadas, em que as mulheres eram freqüentemente agredidas pelos maridos, além de situações geradas pelas péssimas condições de vida. “Nesse espaço eu

atendia todas as pessoas com afeto. “Tínhamos mais de duas mil pessoas cadastradas com foto e tudo”, lembra Airton. Em pouco tempo, o trabalho resultou na criação do “Centro dos Direitos Humanos do Pirambu - Amor e Justiça”, que originou um movimento social, posteriormente vinculado ao movimento Emaús. Ele continua:

E de tanto que eu atendia à comunidade vinham pessoas com problemas psicológicos. Então eu dizia por exemplo: Qual o problema da senhora? Ela começava a chorar e no choro dizia. ‘Eu saí de casa querendo colocar meus três filhos em cima da cama e tocar fogo saí do interior e estou aqui passando fome’. Eu mordía a língua pra não chorar. Outro dizia minha vontade ‘é entrar nesse mar e não voltar’. E a senhora? ‘Eu bati nesse menino, dei-lhe uma pisa porque disse que ia roubar porque dormiu sem jantar e acordou sem café’. Que conselho o senhor tem para dar a esse menino? Vinha casos de epilepsia e foram agravando os casos. A Olga que trabalhava comigo disse: tu não tem um irmão médico? Manda pra ele. E eu fiquei mandando.

E assim, gradativamente, Airton foi organizando um sistema informal de encaminhamento de consultas, que logo se divulgou na comunidade. Os pacientes eram atendidos no ambulatório de psiquiatria onde Adalberto ministrava aulas práticas para os alunos da Faculdade de Medicina da UFC. Ao perceber que a demanda estava aumentando, Adalberto resolveu telefonar para Airton: “Um dia ele ligou pra mim e disse ‘em vez de tu mandar as pessoas eu vou lá. Tu vai olhando se tiver um caso de depressão, de alcoolismo ou droga. Tu vai juntando. Aí eu vou um dia e atendo”.

Foi então marcada a primeira quinta-feira. A reunião foi realizada na pequena sala do Centro dos Direitos Humanos do Pirambu, onde Airton normalmente atendia à comunidade. Estavam cerca de trinta e seis pessoas contando com Adalberto, Airton, as pessoas da comunidade e uns dez alunos. Para facilitar o diálogo, Adalberto me contou numa entrevista que logo de início ele utilizou a linguagem coloquial, dizendo que o motivo de estar ali, junto com as pessoas da comunidade, era aprender com elas. E a atividade continuou a ser realizada todas as quintas-feiras, atraindo cada vez um maior número de pessoas.

Em algumas semanas, a sala já não comportava o número de participantes. Passaram a se reunir sob um cajueiro que havia num terreno, em frente à sala dos Direitos Humanos.

Perceberam então que, apesar de terem atingido um razoável nível de organização, não dispunham de um local adequado para a realização das sessões da terapia. Ao tomar conhecimento do problema, o dono do lote onde ficava cajueiro, resolveu colocá-lo à venda. Coincidentemente, naqueles dias, viera conhecer a terapia, uma psicanalista que Adalberto conhecera durante o doutorado, o francês Dr. Michel Boussat, presidente da Associação “Psiquiatria sem Fronteiras” que realizava parcerias com instituições de países do terceiro mundo. Sensibilizado com o trabalho e vendo a necessidade de um local para a terapia, ofereceu uma doação equivalente a 4.000 dólares, para a compra do terreno. A partir daí, as rodas de terapia comunitária passaram a ser realizadas à sombra do cajueiro, onde as crianças costumavam brincar. Talvez por isso elas permaneciam sempre por perto quando os participantes que se reuniam sentados em círculo, no chão. Os únicos objetos de apoio que tinham eram pedras e troncos de árvores colhidas na rua, que serviam de assento.



Figura : Uma das primeiras sessões da terapia – 1987 - Adalberto ao centro.



Figura: 1ª Sessão de Terapia com cadeiras doadas-1988

As cadeiras foram adquiridas posteriormente, no ano de 1988, por doação da senhora Eridan Mendonça, uma líder comunitária. Essas mesmas cadeiras de lona listada passaram longos anos a acolher as pessoas e compor o cenário do ritual da terapia.

Em todo esse processo, a Prof^a Cristiane Feneon ressalta o relevante papel de Airton para a aceitação inicial da terapia por parte das pessoas da comunidade. Segundo ela, seria difícil a terapia comunitária acontecer se Adalberto tivesse chegado sozinho como doutor, psiquiatra, com saberes acadêmicos, para propor uma forma de tratamento alternativo na favela. Para ela, foi Airton quem primeiro abriu o caminho, preparando as pessoas, conversando com elas, fazendo uma espécie de mediação cultural que viabilizou os primeiros contatos⁴. “Foi ele que ‘indicou’ Adalberto para as pessoas que já o conheciam e confiavam em seu trabalho.” Ela diz que chegou a essa conclusão ainda naquele contato inicial, na primeira terapia:

Ao final do dia perguntei ao Adalberto. Como você começou aqui? Como o povo da favela aceitou você? E aí ele me contou toda a história do Airton, todo o trabalho de Airton, seu irmão. Se o Airton não faz a ligação com tudo aqui, se não era ele que convidasse as pessoas para a reunião, o psiquiatra não conseguia jamais. Imagine como uma pessoa analfabeta da favela podia aceitar falar com um psiquiatra, da universidade. Airton já morava lá, já estava há cinco, seis anos, acho que desde 1982. E acho que foi por isso que o trabalho progrediu e acho que Adalberto também é de acordo. Isso foi em 1987.

Com a continuidade da terapia, Adalberto foi criando vínculos mais fortes com as pessoas, passando a freqüentar a comunidade vários dias da semana, também para orientar alunos em aulas de

⁴ O fato de Airton ser advogado da arquidiocese foi um fator que também contribuiu para a adesão das pessoas à terapia, uma vez que ela já tinham vínculos entre si nas atividades da igreja e também por conta do trabalho de Airton pelos direitos humanos.

campo da disciplina de saúde comunitária. Motivava-os a visitarem as famílias, realizarem pesquisas e ações voluntárias como palestras e orientações de higiene.

A partir deste envolvimento, em 1988, ele propõe ao Departamento de Saúde Comunitária da UFC, a criação de um Projeto de Extensão, que recebeu o nome da “Quatro Varas”, consolidando assim o vínculo da comunidade com a Universidade¹⁰⁰. Novas parcerias surgiram desde então, o que permitiu em certos momentos ampliar a área do Projeto e realizar diversas ações que vieram beneficiar a comunidade.

Ele me disse em um de seus relatos que, logo de início não tinha muita clareza sobre a experiência que estava fazendo:

Na época eu não sabia o que eu ia fazer... eu vinha com o conceito biomédico da doença, da patologia. E aos poucos eu fui me dando conta de que a maioria das queixas que se falava lá eram sofrimentos, eram dores da alma e sofrimento não se pode psiquiatrizar nem neurotizar. Para entender o sofrimento é preciso a escuta, o acolhimento, é de apoio que essas pessoas precisam. Eu fui me dando conta de que eu não podia usar as mesmas armas, o mesmo arsenal que eu trazia da universidade.

Neste momento, prefere não se colocar como um “salvador da pátria”, e sim como alguém que vai à comunidade para aprender, valorizando o contato com a cultura popular:

foi muito importante para mim, esse primeiro encontro com essas pessoas lá na favela.[...] Trata-se sobretudo da cura da alienação em que vivem as pessoas em contextos de exclusão social

e a cura passa pela inserção e a valorização do indivíduo e de sua cultura.

Agindo assim, abre mão da perspectiva tradicionalmente instituída na relação médico-paciente, plasmada no modelo autoritário. Já na primeira sessão de terapia, tenta estabelecer uma relação horizontal. Adalberto não desconhece a fala dos grupos populares, nem os considera como saberes incompletos ou insuficiente (BRANDÃO, 1997).

A primeira coisa foi compreender que eles sabem também. Que o meu PhD... a gente chega achando que estudou dizendo, “eu sei!” mas eu fui descobrindo, por exemplo, que quando uma mulher disse: “eu resolvi minha insônia fazendo o suco do capim santo” e me deu a receita, eu fui pesquisar o capim santo e descobri que ele faz parte da farmácia viva da Universidade e que tem propriedades tranqüilizantes. Então a fitoterapia tem seu valor em relação aquilo. Outras questões do cotidiano eu comecei a rever. Escutando eles eu me escutava. E eu fui vendo as teorias e fui questionando.

A terapia questiona e enfrenta o modelo biomédico, desde seu princípio, começando sob um cajueiro. Isso aconteceu provavelmente porque Adalberto antes de ser médico, foi um migrante, conviveu com as crenças de cidade do interior cearense, é de família católica e acredita no poder da religiosidade. Desde o curso médico já se conflitava quando era obrigado a optar pelo modelo “científico”. Além disso, morou no Pirambu durante a adolescência, participou dos movimentos da igreja. Ainda quando estudante de medicina, organizou e coordenou durante o período de 1970 a 1974, um movimento social

chamado “Centro de Estudos do Menor e Integração na Comunidade (CEMIC) que visava integrar à comunidade crianças e jovens de risco. Observando sua trajetória de vida pode-se perceber que é natural que compartilhe dos valores e crenças dos participantes da terapia. Para compreender um pouco mais a fundo suas motivações, procurei analisar um trecho de entrevista recentemente realizada, em 23 de setembro de 2008, na qual ele mostra a influência de suas próprias raízes culturais, no processo de elaboração da terapia:

Eu nasci em Canindé, cidade do sertão cearense, que recebe um milhão e quinhentos mil romeiros por ano, e esses romeiros quando vêm à igreja pagar suas promessas, eles trazem cada um, um ex-voto que é a representação da doença, uma forma de agradecimento por alguma graça alcançada. Então meu primeiro contexto foi um contexto mágico-religioso, onde eu vivia vendo todos aqueles romeiros, trazendo seus ex-votos, agradecendo ao santo por alguma graça alcançada.

Essa experiência foi um fator facilitador de seu diálogo com as pessoas da comunidade e o reconhecimento do valor da cultura popular. Por outro lado, a aceitação da terapia pela comunidade foi favorecida quando as pessoas perceberam a sensibilidade de Adalberto à situação de privações que elas viviam: “quando comecei a terapia comunitária, quando cheguei na favela, eu pensei: o que eu vou fazer aqui, eu não tenho remédio pra dar, o povo não pode comprar, o que é que eu vou fazer?” A percepção da grave situação de privação econômica vivida pelos moradores do Pirambu, motivou-o a se afastar ainda mais da prescrição de remédios e outras condutas que eram manifestações de dominação econômica e científica.

Leonardo Boff (2003, p.8)⁵ diz que Adalberto “ascendeu a todos os graus da evolução cultural até a escala mais avançada da crítica e do pensamento europeu, sem entretanto perder ou renegar suas origens.” Ele conta como renunciou, naturalmente, ao poder instituído pelo saber acadêmico:

Teve um pouco da intencionalidade, mas eu nunca pensei em criar um modelo que um dia eu iria ser conhecido, não me interessava ser isso ou aquilo... essa necessidade de aparecer, coisa que eu nunca quis foi estar na frente brilhando, é uma coisa que eu não tenho.

Na verdade, segundo Adalberto, os dois títulos de doutorado obtidos na Europa vêm referendar a terapia, “validando o discurso do índio, porque eu voltei mais brasileiro do que fui”.

Assumindo essa perspectiva, ele descreve como foram se estabelecendo os elementos constitutivos da terapia, a partir do conhecimento cotidiano e também das teorias científicas⁶ que, aos poucos, foram se entrelaçando, enquanto o ritual se estruturava:

Ela foi crescendo na medida em que nós fomos sentindo a necessidade de estruturar. Ela foi sendo feita com o fazer. Como uma pesquisa ação. Então a gente foi estruturando o acolhimento, estabelecendo as regras, vimos que como tinham muitos casos apareciam dez casos tínhamos de escolher apenas um... porque escolher apenas um... aí a gente criou aquele momento da escolha do tema... qual desses temas mais me tocou... aí eu fui vendo que na realidade

⁵ Prefácio do livro “O índio que vive em mim”, de Adalberto Barreto e Jean-Pierre Boyer (2003).

⁶ Prefácio do livro “O índio que vive em mim”, de Adalberto Barreto e Jean-Pierre Boyer (2003).

não se escolhia um tema importante a gente se escolhia ao se escolher um tema porque eu só reconheço o que eu conheço...Tem algo da psicanálise também, porque fui vendo pela psicanálise que eu só reconheço o que eu conheço. Se a maioria votou na depressão, só votou na depressão quem conhece a depressão então eles têm algo a falar. Isso eu fui estruturando pouco a pouco, quando fui entendendo “não, não têm uma escolha por decisão racional. A pessoa pensa, o mais importante foi aquela história dali por isso, por isso...” não é uma escolha teórica, uma justificativa não implicada. Era porque aquela história tinha algo a ver com a pessoa que escolhe. Fui vendo também que isso era mais que uma escolha, que nós estávamos preparando para a democracia. As pessoas aprenderem a dizer: “eu voto em tal pra presidente, por quê que eu voto nele?” e eu pedia pras pessoas falarem porque votaram “porque eu acho que o que ele tá dizendo tem a ver com...” então tem também um lado pedagógico das escolhas, das pessoas compreenderem que a gente para escolher os nossos candidatos, os nossos políticos, nós precisamos justificar nossas escolhas...

Ao longo desse processo, observa-se que, além da psicanálise, que fundamenta a questão da implicação do sujeito na escolha do tema a ser trabalhado, Adalberto demonstra a influência Freiriana nos aspectos democráticos na terapia. O ideal humanístico e libertário de Freire (1997) manifestam-se desde o período embrionário da terapia, dado que Adalberto tomara contato com a obra do autor na década de 1970, quando cursava teologia no seminário, ao mesmo tempo em

que cursava medicina.⁷ Ao ser indagado por mim numa entrevista, com relação à influência das idéias de Paulo Freire na elaboração do ritual da terapia ele diz o seguinte:

a terapia comunitária é uma síntese de toda a minha formação que inclui conceitos de filosofia, teologia, além dos conhecimentos médicos, psiquiátricos, antropológicos, adquiridos nas diversas formações que fiz. A dimensão pedagógica da terapia tem influência de Paulo Freire sim, mas só vim me dar conta disso depois de três ou quatro anos de trabalho, quando comecei a sistematizar o suporte teórico para ministrar um curso de formação em terapia comunitária patrocinado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse curso surgiu porque a coordenadora da pastoral da criança na época, Dra. Zilda Arns Neumann viu minha apresentação num congresso e me convidou. Aí deu-se início ao curso de formação de terapeutas comunitários”.⁸

O caráter de humanização percebido no pensamento de Adalberto encontra semelhança nas idéias de Freire (1984, 1987, 1997), que muitos anos antes se empenhou no esforço de entender as necessidades das classes populares. Freire, no Círculo de Cultura, procura desenvolver um método pedagógico centrado no discurso e no universo cultural dos oprimidos. Identifica no discurso dessa classe palavras mobilizadoras que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma leitura de mundo que leva à autonomia. Adalberto, por sua vez, diante da necessidade de desvendar na fala dos participantes da terapia conteúdos expressivos

⁷ Naquele período ele já desenvolvia trabalhos sociais no Pirambu, tendo criado o Centro de Estudos do Menor e Integração na Comunidade, trabalho que funcionou de 1970 a 1974.

⁸ Essa foi a primeira e mais importante atividade para a multiplicação da terapia porque possibilitou a formação de centenas de terapeutas, provenientes de diversos estados do Brasil que passaram a praticar e divulgar a terapia em seus locais de origem

de seus conflitos psicossociais, elabora uma estrutura ritual através da qual emergem elementos do imaginário coletivo.

Um outro aspecto em que a terapia se aproxima da proposta freiriana é quanto ao desenvolvimento da consciência crítica, à politização do homem. A respeito da teoria política na obra de Paulo Freire, Apple e Nóvoa (1993, p.63) comenta:

“o processo de conscientização opera predominantemente como parte e parcela dos fatores subjectivos para a mudança social. A conscientização torna mais claro o caminho para uma compreensão crítica da situação de opressão e o modo de a ultrapassar. Esta consciência crítica emerge num contexto específico de contradições sistêmicas e luta de classe, e portanto na radicalidade das classes populares.” [...] essa consciência implica então, inequivocamente, a intenção de transformação radical do sistema político”. [...] nos escritos de Paulo Freire a educação era concebida como um fator instrumental para ajudar o homem e a mulher a reflectirem sobre a sua vocação ontológica como pessoas, ou seja, para ajudar a criar uma consciência crítica da sua realidade.

Assim como em Freire (1987) é também propósito da terapia comunitária promover a humanização através do desenvolvimento da auto - consciência e da percepção da situação de dependência, qualquer que seja ela. Nos pressupostos da terapia, a identificação do sofrimento e a busca de superação é o primeiro passo para o despertar de uma consciência mais ampla. Consciência de estar no mundo e reger seu próprio caminho. Estes serão os temas dos próximos capítulos. No capítulo 3 tratarei da resignificação do processo saúde-doença e auto-gestão de itinerários terapêuticos. No quarto capítulo

abordo a questão do desenvolvimento do ser político através da terapia comunitária.

A TERAPIA COMUNITÁRIA TORNA-SE POLÍTICA PÚBLICA

No decorrer de dois anos de existência da terapia comunitária, ocorrem no Brasil importantes mudanças no setor saúde, no tocante à área da saúde mental. No plano político, por exemplo, após uma luta de vários anos, pela reforma psiquiátrica, o Senado Federal, aprova o projeto de lei N° 3.657, em 1989, que inicia a desativação dos complexos manicomiais, substituindo-os por serviços abertos e centros de convivência, com terapêutica multidisciplinar. Pouco depois, o estado do Ceará se posiciona ativamente diante da reforma com a publicação da lei estadual de 29 de julho de 1993, que levou à implantação de vários Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em diversas cidades do interior e na Capital, Fortaleza. Enquanto nos CAPS as equipes multiprofissionais tentavam implementar as primeiras inovações no sentido de trabalhar numa abordagem mais preventiva e integrar os pacientes à comunidade, continuavam as demandas da população menos favorecida por espaços e experiências de curas alternativas. Nesse contexto, a terapia comunitária continua seu processo de desenvolvimento.

Quatro Varas passa a receber estagiários de vários estados do Brasil, bem como de outros países. São estudantes de universidades brasileiras e estrangeiras, ou voluntários desejosos de conhecer a terapia ou colaborar em um trabalho de cunho social.⁹

Os avanços da terapia comunitária enquanto processo de ensino- aprendizagem podem ser compreendidos de acordo com a concepção de Schön(2000) com relação a uma prática reflexiva na

⁹ Há indivíduos apartamentados em obiliados para hospedagem dessas pessoas que visitam ou desejam permanecer algum tempo desenvolvendo pesquisas sobre a terapia ou realizando outras atividades no Projeto.

educação. O autor chega ao entendimento de que uma boa formação demanda esse permanente voltar-se sobre si mesma, que é refletir sobre a ação, como prática constante. A prática reflexiva gera o perfil do *reflective practitioner* que o autor define como o profissional que se torna capaz de articular o conhecimento tecnológico à arte de fazer bem aquilo que é a sua atividade. Pode ser caracterizado como um talento para perceber, na prática, a dinâmica dos processos de aprendizagem, identificando a natureza de cada problema e traçando um quadro de estratégias referentes a cada aspecto das situações vivenciadas.

O autor defende a idéia de que um sistema individual de aprendizagem sendo flexível, é auto-atualizável, pela reflexão em ação. Dessa forma, a aprendizagem incorpora elementos da prática refletida.¹⁰ Pode-se fazer um paralelo entre o pensamento de Shön (2000) e a proposta da terapia, no sentido de que ela foi plasmada em processos de construção/reconstrução a partir da prática e da experiência não só por parte de Adalberto, mas também do coletivo que participava. Ele refletia sobre as demandas que iam surgindo, elaborava intervenções. E, à medida que as experimentava, ia sistematizando definindo o ritual. Paralelamente essa prática sistematizada tornava-se um novo campo de conhecimento a ser transmitido. E como se daria a multiplicação da terapia enquanto método de abordagem? Como ela poderia além de ser praticada, ser aprendida e ensinada?

Para a compreensão desse processo, até a institucionalização da terapia comunitária como política pública, retomo a história do que acontecia com ela no decorrer da década de 1990, no Brasil. Essa institucionalização tem relação direta com os avanços políticos relacionados à ação dos movimentos sociais de todo o país. Um avanço

¹⁰ Ele atribui ao sistema de aprendizagem essa natureza dinâmica e as características que marcam as três últimas décadas do século XX, período em que as idéias de Schön começaram a ser tomadas como referência para os profissionais da educação, também no Brasil.

conseguido foi o fato destes movimentos terem começado a participar na gestão do espaço estatal e na definição de políticas públicas, inclusive e de forma decisiva, na área da saúde. Nesse processo, os movimentos se reorganizaram e passaram por muitas mudanças. No início da década de 1990, ao invés de aparecerem como antes, sempre de modo conflitivo, eles passaram a interagir com o Estado, ao mesmo tempo em que começam a realizar ações junto à sociedade civil. Isso aconteceu porque, apesar de alcançarem algumas vitórias com as lutas, nem sempre conseguiam efetivar suas propostas nos novos espaços conquistados. Passaram então a buscar as parcerias e a co-gestão de políticas públicas. (FELTRAN, 2005).

Os movimentos foram em grande parte responsáveis pela construção de um sistema co-participativo envolvendo Estado e Sociedade. Isto porque, aos poucos, eles vão abandonando as ações reivindicatórias para ampliar a abrangência de seu lado político. Os debates adquirem maior riqueza participativa e profundidade política e surgem, a partir dessa pluralidade, outras lógicas que se estendem ao Setor Saúde, ampliando o espaço para o debate público e a participação popular.

No final de 2007 o Ministro da Saúde, José Gomes Temporão, ficou muito impressionado ao tomar conhecimento dos resultados da pesquisa principalmente o fato de que 88,5% dos problemas apresentados encontraram solução na própria terapia comunitária e apenas 11,5% das queixas precisaram ser encaminhadas para a rede oficial de atendimento médico. Em segundo lugar, chamou-lhe a atenção o fato de que as alternativas apontadas nas rodas de partilha, eram todas acessíveis à comunidade, como por exemplo: uso de chás, caminhada, leitura, escrita, praia, música, massagens, práticas religiosas, dentre outras¹¹. Resolveu então convidar Adalberto para

¹¹ A Organização Mundial de Saúde - OMS considera hoje que os agravantes sociais e psicossociais são responsáveis pela maioria das doenças e causas de mortalidade. São dez os fatores apontados pela OMS como "determinantes da

uma conversa e, a partir desse e de outros contatos, foi assinada uma portaria incluindo a terapia comunitária como política pública do SUS, estabelecendo-se de início um convênio (Nº 3363/2007) entre o Ministério da Saúde, Secretarias estaduais e municipais de Saúde e o MISMEC – UFC, com o apoio da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura. O objetivo era de capacitar profissionais do SUS a trabalharem coma terapia comunitária.

Para fazer parte do convênio, foram selecionados 15 pólos de formação, dentre os 36 existentes no país, sendo oferecidas 70 vagas para cada um. O total de 1005 vagas foram distribuídas entre todos os estados e municípios, priorizando locais que atendem um maior número de pessoas por meio do Programa de Saúde da Família (PSF). O projeto já está em vigor, com a realização do primeiro módulo do curso em agosto de 2008. O objetivo é implantar a terapia de forma ampla e geral, nos postos do PSF, em todos os recantos do país. Só no Rio de Janeiro está prevista para 2009 a formação de 40 turmas de terapia Comunitária, com apoio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em parceria com a UFC e a Associação Brasileira de Terapia Comunitária (ABRATECOM).

Desta forma, a Terapia comunitária tem tomado uma forma muito ampla, assumindo características diferenciadas conforme as particularidades culturais das regiões onde ela se realiza. Ela afirma: “A terapia não perdeu logicamente a ligação com a fonte que é o Adalberto, mas tem muitas aquisições que sido feitas nos vários pólos formadores”

A terapia vem assim, despertando interesse das autoridades gestoras do Setor Saúde por se constituir em um método terapêutico facilmente adaptável às condições locais e regionais dos serviços de saúde, bem como por ser exequível por qualquer profissional engajado

Saúde*: As desigualdades sociais: O estresse, situações vividas na primeira infância, a exclusão social, o ambiente do trabalho, o desemprego, a falta de apoio social, as dependências, a alimentação e o transporte

no SUS. Como política pública, ela beneficia a população, cujas demandas nem sempre podem ser atendidas na abordagem do modelo biomédico, e, por outro lado, também promove a desmedicalização das práticas em saúde, e utilização de recursos emergentes do próprio contexto, segundo orientação atual da OMS, especialmente para os países do terceiro mundo e países em desenvolvimento.

Hoje, em Fortaleza, a terapia é praticada pelo SUS, na comunidade Quatro Varas e em mais três núcleos onde há também diversas atividades terapêuticas, organizados de forma semelhante ao Projeto Quatro Varas. Esses núcleos localizam-se localizados nos bairros de Conjunto Palmeiras, Granja Portugal e Bom Jardim. Neste último, há uma ONG, que coordena um centro de formação de terapeutas, inspirado no Projeto do Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim- MSMCBJ, que funciona desde 1996. O responsável é o Padre e psiquiatra, Rino Bonvini que coordena também o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ali existente. No Brasil, existem oficialmente, registrados na ABRATECOM, mais de duzentas unidades de terapia comunitária, além dos 36 pólos formadores.

Apesar dos questionamentos que o tema da terapia comunitária pode despertar não se pode deixar de enfatizar o que sua proposta tem apontado para outros caminhos. Por exemplo, quanto à questão de desestabilizar formas antigas de abordagem formal e humanização das práticas em saúde. Como vimos em relação a sua similaridade com a proposta de Paulo Freire, a terapia, de fato não é um conhecimento novo, ela se sustentado em linhas teóricas preexistentes e constitui uma construção constante de conhecimento socialmente compartilhado. Isso se reflete em sua prática. Adalberto sistematizou uma metodologia que reúne diversas linhas e tendências. Desta forma ele criou uma forma de chegar as pessoas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Adalberto de Paula. **Terapia Comunitária passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2005.

BARRETO, Adalberto; e BOYER, Jean-Pierre. **O índio que vive em mim**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

BOFF, L. **O Cuidar e o ser cuidado na prática dos operadores de saúde**, Rio de Janeiro: Record, 2003; 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O processo geral do saber (a educação popular como saber da comunidade)*. In: Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26

COSTA, S. (1999), “**La Esfera Pública y las Mediaciones entre la Cultura y la Política: El Caso de Brasil**”. *Metapolítica*, vol. 3, nº 9, México.

SCOREL, S. Referências bibliográficas. In: **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999, pp. 265-275. ISBN: 978-85-7541-605-1. Available from: doi: 10.7476/9788575416051. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/rbtvb/pdf/escorel-9788575416051.pdf>.

FELTRAN, Gabriel de Santis. 2011. **Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp. 2005;2011, 376 pp.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1993.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.



CAPÍTULO 08

O ENSINO DE ARTE: DA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ÀS ARTES PLÁSTICAS E HISTÓRIA DA ARTE

10.5281/zenodo.8018902

*Isac Sales Pinheiro Filho*¹

RESUMO: Este artigo descreve brevemente a história do ensino de arte, desde as teorias popularizadas na América e na Europa até sua popularidade no Brasil. A arte como expressão artística e comunicação, como registro histórico e cultural; como aperfeiçoamento técnico e artístico; como artesanato industrial reconhecido por sua importância nas escolas e na instrução acadêmica. Isso se relaciona a vários aspectos relacionados à carreira da educação artística, desde objetivos regulares até uma ampla gama de conteúdos relacionados à cultura visual.

PALAVRAS-CHAVE: Arte - Artes Visuais - Ensino.

149

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve a trajetória histórica e pedagógica do ensino de arte. A arte evoluiu ao longo do tempo como uma forma de expressão e comunicação artística, como registro histórico e cultural, como aperfeiçoamento técnico e artístico, como artesanato industrial até reconhecer a sua relevância nas escolas e no ensino acadêmico.

Quando estendido para a escola regular, nos referimos à arte, primeiro como um experimento e, em seguida, para a legalização e

¹ Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, MBA em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Gestão da Qualidade pela Faculdade Focus, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, MBA em Gestão Pública em Saúde pela Faculdade Iguazu, Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Ceará -UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú -UVA.



instrução formal compulsória. E mais adiante nesse caminho, no que diz respeito às peculiaridades e particularidades da arte entendida como arte: Desenho Geométrico, Escolas de Arte, Educação pela Arte, Aulas de Arte, relacionando a história do desenvolvimento do ensino de arte com os detalhes do campo das artes plásticas e da História da Arte (ZANINI, 1983).

A ênfase dada ao estudo do ensino de história da arte se deve à abrangência do ensino de arte, que inclui sempre turmas regulares do primeiro ano do ensino fundamental ao segundo ano do ensino médio. Seguindo um currículo adequado à série - o objetivo geral desta disciplina é a divulgação da cultura visual na história da arte contemporânea.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE – DAS TEORIAS EXPANDIDAS À SUA APLICABILIDADE NO BRASIL

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil no período colonial, a arte foi enfatizada com instrução informal de artesãos, índios, escravos e o trabalho dos próprios jesuítas. O primeiro autodidata copiou a arte europeia. Do final do século 16 ao século 19, a arte foi praticada por negros e mulatos nas colônias e passada de pai para filho. Ou de mestre para aprendiz (FISCHER, 1987).

Antônio de Araújo de Azevedo (1754-1817) é considerado um dos intelectuais da elite e foi responsável por estabelecer academias de arte na colônia para atender às demandas da recém-chegada corte portuguesa. Em 1808. De acordo com BARBOSA (1994), uma trupe de arte francesa liderada pelo museólogo e crítico de arte Joaquim Lebreton (1760-1819) chegou ao Rio em 1816 e parecia ser também uma forma de institucionalizar o ensino da arte, buscando substituir o barroco pelo neoclassicismo.

A formação, de fato, da Academia Imperial de Belas Artes ocorreu em 1826 prevalecendo o método de ensino com traços da arte Neoclássica - que retomou os ideais greco-romanos e renascentistas -, e tendo como fundamento principal o Desenho e a Escultura. Nessa época, a atividade artística não era incluída nas escolas públicas elementares e o ensino de Arte tornava-se uma exclusividade da Academia Imperial de Belas Artes (BARBOSA, 1994).

Por volta do ano de 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806- 1879), pretendeu revigorar a educação elitista com modelos do Romantismo da então denominada Academia Imperial das Belas-Artes. Através do contato com o povo pretendeu, com a sua reforma, conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos - o artesão e o artista - a fim de que, ambas, frequentassem as mesmas disciplinas básicas. A formação do artista era alargada com outras disciplinas de caráter teórico, especializando-se o artífice nas aplicações do Desenho e na prática Mecânica (FUSARI, 1992).

Até 1870, a repetição do modelo educacional da Academia Imperial de Belas Artes era menos controversa - seguida por escolas particulares de ensino médio para meninos e meninas. A arte reproduzia retratos de pessoas importantes, santos ou cópias de gravuras europeias, geralmente retratando paisagens muito diferentes dos cenários tropicais. Usando a arte como decoração cultural nas escolas Alguns liberais, principalmente na década de 1880, defendiam a ideia de que o objetivo principal da arte nas escolas deveria ser educação geral para o trabalho, ao contrário de iniciar uma campanha para atrair Países que tornam obrigatória a educação primária e secundária. Portanto, é graças aos liberais que o ensino do desenho industrial, agora mais próximo do design, começou nas escolas.

Buscando um modelo para estabelecer a ligação entre criatividade e tecnologia, ou seja, arte e sua aplicabilidade industrial,

intelectuais e políticos brasileiros (especialmente liberais) adotaram o modelo de Walter Smith para a educação artística americana. Distribuído por Rui Barbosa e educador Abílio César Pereira Borges. Ele publicou um livro chamado Geometria Popular. Esta é uma espécie de esboço para um manual do professor sobre desenho à mão livre de Walter Smith (1873), que foi aceito nas escolas até pelo menos 1959. Seu propósito declarado do livro era propagar a doutrina do desenho geométrico a fim de educar a nação para o trabalho industrial. O estudo da geometria ficou conhecido como o "Alfabeto do Desenho". desenhos baseados em modelos de ornamentos gregos, elementos arquitetônicos inspirados no barroco e neoclassicismo e análise de exemplos botânicos foram os mais usados. As escolas tradicionais valorizavam o artesanato, o "talento artístico", os hábitos organizacionais e a precisão, e tinham uma visão utilitária, direta da arte. Os professores usaram exercícios e modelos tradicionais selecionados de manuais.

As aulas de arte são de natureza técnica, e a figura do professor atua como um 'transmissor' para os alunos dos códigos, conceitos e categorias relacionados às normas estéticas que surgiram a partir da replicação de modelos.

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco na introdução do modernismo na arte brasileira, mas não teve impacto imediato no ensino de arte. O Art Education Movement nasceu da influência de Dewey na Semana de Arte Moderna. Os princípios de Franz Tizek também contribuíram para o surgimento do movimento por meio de Anita Malfatti, que conduziu uma aula (informal) de arte em São Paulo baseada na ideia de 'liberdade de expressão'.

Como defendeu Mário de Andrade em seu curso de história da arte na Biblioteca Municipal de São Paulo, a arte infantil deve ser estimulada como forma de expressão espontânea. Por influência da Escola Nova, vários trabalhos surgiram no Brasil por volta da década

de 1930 que enfatizavam os aspectos psicológicos e sociológicos da educação.

As ideias de Dewey chegaram à educação brasileira através de Anísio Teixeira. Este método de ensino contrastava com a educação tradicional. Os educadores que adotaram esse conceito acreditavam que se a escola pudesse adaptar os alunos ao meio social, as relações entre os indivíduos na sociedade seriam menos injustas. Para atingir tais objetivos, ele propôs uma experiência cognitiva que deveria ser progressiva, ativa e sensível aos interesses individuais dos alunos.

Em 1943, Herbert Read defendeu o termo "educação através das artes", que mais tarde se tornou popular como educação artística. Em 1954, Reed fundou a International Educational Trout Art Association (INSEA), afirmando que a arte como base para a educação deveria pressupor a "educação estética". Para ele, autor de *Education-Through Art* (1954), o propósito da educação artística era baseado na auto-expressão. Na observação, isto é, registrando (na memória) impressões sensoriais para classificação como conhecimento conceitual do mundo. Além disso, na apreciação - a resposta de um indivíduo às expressões de outras pessoas e aos valores do mundo.

Por volta de 1958, uma lei federal autorizou e regulamentou a criação de aulas experimentais. A experiência escolar gerada neste período teve como principal objetivo explorar alternativas experimentando as variáveis curriculares e programáticas normalmente definidas pelo Ministério da Educação. A presença das artes em currículos experimentais tornou-se muito demandada quando se notou os colégios aplicados de algumas universidades brasileiras. Mas, na prática, o ensino de arte em aulas experimentais levou ao estudo de diferentes técnicas e materiais para pintura e desenho, levando em consideração o estágio de desenvolvimento gráfico da criança. Viktor Lowenfeld e Herbert Segundo a extensa teoria de Read, também utiliza o MEA (Movimento de Escolinhas de

Arte do Brasil), fundada por Augusto Rodriguez no Rio de Janeiro em 1948 (DUARTE, 1983).

As conceituações desses autores mudaram o foco da educação artística do produto para o processo. Procura justificar a importância da arte na educação, não pela arte em si, mas pelo seu contributo para a educação global das pessoas. A elaboração de Dewey (1958) sobre o conceito de arte foi colocada no âmbito das escolas progressistas dos Estados Unidos.

A Escola Progressista propôs um entendimento que, segundo a bibliografia da Escola Nova Europeia, constitui o conhecimento como "dinamicamente entrelaçado com o conhecimento e a experiência, distante da previsibilidade das ideias anteriores" . Alunos e professores que possuem experiências únicas, vivências que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. O professor examinou o conteúdo de forma abrangente. Os alunos fizeram a experiência entre os dois pontos centrais na formação do conhecimento que implica inerentemente a aprendizagem coletiva.

Atualmente, as tendências da educação artística no panorama nacional e internacional podem ser categorizadas no modelo DBAE - Discipline Based Art Education. Com origem nos Estados Unidos na década de 1960, integra produção, crítica, estética e história da arte a partir de duas abordagens educacionais. Arte como expressão com ênfase na liberdade de expressão baseada em Loenfeld e Reed. A arte como comunicação com ênfase na percepção e na linguagem, com base em Arnheim, Feldmann e Gombrich.

Entre 1960 e 1970 desenvolveu-se no Brasil uma tendência tecnicista. À época, a educação nacional era considerada inadequada para preparar profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. Originalmente, a tendência visava aumentar a eficiência das escolas, formar indivíduos mais capazes e produtivos em resposta às demandas do mercado de trabalho e avaliar os processos de

industrialização e desenvolvimento econômico. Isso coincidiu com a introdução de disciplinas em educação artística com a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971).

No entanto, a Lei nº 5.692/71 tornou obrigatória a educação artística nas escolas de ensino fundamental, e as disciplinas de educação artística foram introduzidas nos currículos da primeira e segunda séries (atualmente ensino fundamental e médio). Este esforço ampliou a gama de graus (principalmente pós-graduação) com qualificações em artes plásticas, artes cênicas, música e design. No entanto, a mesma lei também introduziu uma polivalência de professores de arte que devem ser “generalistas” e não especialistas em cada uma dessas linguagens artísticas.

Vista como uma “atividade educativa”, a educação artística não é efetivamente reconhecida como uma disciplina acadêmica. De qualquer forma, é importante destacar que a introdução do ensino de arte no currículo escolar foi um avanço, especialmente diante da ampliação gradativa da compreensão da arte na formação do indivíduo, cujos resultados foram contraditórios e paradoxais.

Muitos professores eram desqualificados e sem vontade de aprender as várias línguas incluídas no currículo escolar de 'atividades' artísticas. No entanto, apesar da obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas, a lei as divide em dois estilos ao nomear os componentes do currículo: (1) Domínio - uma área de conhecimento que inclui objetivos, conteúdo, métodos e procedimentos de avaliação específicos e (2) e “atividades” – desenvolvimento de práticas e procedimentos; No entanto, cabia às artes incorporadas ao currículo escolar desenvolver apenas o pressuposto de uma mera “atividade”.

No entanto, ainda se acreditava ser a realização da especialização educacional nas aulas de arte. Em 1972, Eisner observou a importância da natureza interdisciplinar da educação

artística para sua função educacional coerente. Abordagens essencialistas e contextualistas se difundiram (DONDIS, 2000).

A vertente contextualista sustenta que o estudo da arte contribui para a construção da linguagem e da comunicação, para o pensamento crítico e para a aquisição da capacidade de resolução de problemas, ao favorecer o desenvolvimento da percepção e da expressão. Os objetivos e o conteúdo do programa de educação artística levaram em consideração as características dos alunos e das comunidades como um todo.

O essencialista considerava a educação artística centrada na humanidade comum. A importância está em si. Ou seja, sua importância se deve à sua relevância para os humanos, não porque seja um meio para algum outro fim. Essa abordagem enfatizou que a arte é a única maneira de integrar a experiência isolada com a experiência humana.

A partir de 1973, foi criado um curso de educação artística (ciclo curto) de dois anos para formar esses professores "polivalentes". Após este curso, os professores continuaram seus estudos até a graduação e adquiriram qualificações específicas em Artes Plásticas, Pintura, Artes Cênicas ou Música. A educação artística é uma nomenclatura que denota uma educação polivalente nesses campos. O Ministério da Educação organiza em colaboração com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar a equipe da Secretaria de Treinamento e orientar a implantação da nova disciplina. O curso produziu um guia curricular para a educação artística em cada estado do Brasil.

Com a promulgação da Constituição em 1988, iniciou-se o debate sobre uma nova lei de diretrizes e fundamentos da educação nacional, autorizada em 20 de dezembro de 1996. Manifestações e protestos de muitos educadores irromperam contra uma das versões acima da lei que reverte a natureza coercitiva da área. 9.394/96 A pré-

regra foi abolida e as artes passaram a ser consideradas obrigatórias na educação básica: “As aulas de arte fazem parte integrante do currículo do ensino básico dos vários níveis, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

Embora a LDB em 1996 reconheça a arte como um campo específico do conhecimento, não havia na época cursos de metodologia do ensino da arte na formação de professores, e o MEC permitia que as redes de ensino abrissem concursos para contratação de profissionais para atuar nas escolas. Em uma linguagem particular, um especialista multi-talento. Pensando nisso, em 1996, a Federação Brasileira de Educação Artística (FAEB) solicitou ao MEC e a diversas conferências a definição de conteúdos e métodos voltados para a formação artística e formação artística. estética do professor. A acusação era de que outros saberes das artes eram necessários para expandir tal imaginação e exercer o futuro papel do professor. , deveria ser vivenciado ao longo do curso, predominando a formação polivalente.

A Resolução n.º 2, de 7 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) decidiu oficialmente em 7 de abril de 1998 integrar a arte como área do conhecimento no currículo escolar. Disposições do relatório da escola primária CEB 4/9871 tendo em conta o pertinente. Essa resolução estabeleceu um currículo com fundamentos nacionais comuns e diversas partes. A arte-educação é uma das dez áreas do conhecimento que passaram a fazer parte do currículo do ensino fundamental brasileiro.

O Parecer n.º 4/9872 e a Resolução CEB n.º 2/98 estabeleceram sete diretrizes como referência para o desenvolvimento do currículo escolar. Eles estipularam que as escolas deveriam basear suas atividades educacionais em princípios éticos, políticos e estéticos. Eles estabeleceram a relação entre autonomia, responsabilidade e solidariedade pela cidadania e vida democrática como princípios complementares. “O princípio estético da

sensibilidade, da criatividade, da diversidade da expressão cultural e artística” também foi definido como princípio norteador (BRASIL, 1998a, p. 1).

“Arte Educação” e “Intermediação de Arte e Arte” têm estabelecido a continuidade da arte e educação em escolas, espaços culturais, grupos e comunidades. Em 1998, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) propuseram as seguintes categorias:

Arte como expressão e comunicação. blocos formais de construção, produtores de arte, diversidade de formas de arte e ideias estéticas nas culturas locais; arte na sociedade. Propõe questões transversais que envolvem o pluralismo cultural (considerado sinônimo de multiculturalismo).

O PCN nos leva a buscar o 'outro'. A proposta do triângulo propôs três relações:

Leitura de obras de arte (crítica e estética), contextualização de obras (relação da arte com outras áreas do saber) e prática artística (prática escultórica). Esta proposta se baseia nas três abordagens epistemológicas de Ana Mae Barbosa:

Escuelas al Aire Libre. Critical Studies no Reino Unido (RodTaylor) e DBAE (Discipline Based Art Education) nos EUA (incluindo Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith, Marjorie Wilson). Desde então, várias abordagens (com diferenças conceituais) ampliaram o foco entre a visualização e a leitura de imagens.

O que vimos até aqui é que a arte/educação, ao longo de seu desenvolvimento histórico e epistemológico social, tem se caracterizado como um amplo campo de conhecimento que agrega diversos estudos. a arte e o seu ensino, na investigação artística e na produção de conhecimento/ conhecimento, ou através de práticas experimentais de ensino de arte, sejam elas formais ou informais.

O objetivo é proporcionar uma primeira compreensão das tendências e concepções de arte-educação existentes na realidade

educacional brasileira. Dadas às tendências observadas ao longo do tempo, foram reconhecidas diferentes percepções sobre a educação artística. Numa direção pré-moderna, desde a chegada dos jesuítas, a ideia de ensinar arte como técnica. Já nos tempos modernos (por volta de 1900) surgiu a ideia de ensinar a arte como expressão e como atividade. Mais tarde, as tendências pós-modernas (desde os anos 1970) deram origem ao conceito de ensino de arte como conhecimento.

Nos tempos modernos, o conceito de ensino de arte como conhecimento tem sido fundamentado por meio de vários estudos. As aulas de arte foram desenvolvidas de acordo com três princípios orientadores:

“Fazer arte”, lendo uma imagem e contextualizando-a no tempo e no espaço. Estas (ainda) remetem à proposta do triângulo da aula de arte codificada pela professora e pesquisadora Ana May Barbosa no final dos anos 1980.

Construindo conhecimento na interface entre experimentação, codificação e informação. No entanto, relacionar a tecnologia digital como pesquisa, ferramenta e linguagem aos três eixos orientadores dos processos de ensino e aprendizagem nas artes é consistente e didaticamente relevante para a implementação da tecnologia digital na educação artística atual. ser

No entanto, à luz de seu trabalho sobre processos de simbolização (GARDNER, 1994), e em relação à psicologia do desenvolvimento e ao papel do conhecimento estético, Hernandez (2000) considera o conhecimento artístico como parte fundamental do conhecimento humano. Gardner apontou três aspectos que interagem nesse processo em relação à arte e seu desenvolvimento simbólico e expressivo.

Sistema de criação (como ação) - criador ou intérprete. Um sistema perceptivo quando distinções e distinções no domínio da

crítica podem estabelecer relações. e o sistema sensorial percebido pelos órgãos dos sentidos. As inter-relações entre esses sistemas são ampliadas no processo de construção do conhecimento. Assim, espera-se que a construção do conhecimento em arte seja contextual e inter-relacionada. Ou seja, por meio de relacionamentos importantes. Da mesma forma, a interação e a compreensão da diversidade de expressões artísticas e técnicas da cultura visual devem ser consideradas no ensino de Artes e História da Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo é contribuir para a construção de uma comunidade escolar em que os aspectos éticos e estéticos sejam valorizados e a capacidade de expressão dos alunos esteja de acordo com os desejos mais subjetivos dos alunos e o respeito à comunidade.

Desde então, alguns objetivos que se tornaram um pilar dos menus de Artes Visuais e História da Arte já estão em vigor, como: conhecer os aspectos culturais das regiões brasileiras para reconhecer a importância da formação da cidadania e da identidade nacional; valorização e respeito à diversidade do patrimônio histórico e cultural do Brasil e do mundo; eliminar esquemas estereotipados e modelos estabelecidos em favor de uma poética visual única; compreender a cultura visual para possíveis relações, sugestões e questionamentos; distinguir a importância da diversidade estética das expressões artísticas nos domínios do desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, design, filme e vídeo, fotografia, banda desenhada e banda desenhada, graffiti, instalação, performance, entre outros.

Veem-se como um agente importante e transformador da vida cotidiana. Experimentam diferentes linguagens artísticas como meio de percepção, reflexão e expressão, veiculando ideias subjetivas;

examina as propriedades expressivas e construtivas de materiais, mídias, ferramentas, processos e técnicas na produção de formas visuais em sala de aula e em museus, exposições de arte, exposições, galerias, estúdios, estúdios, etc.; experimentar, usar e estudar materiais e técnicas de arte como pincéis, lápis, lápis, papel, tinta, argila, furadores, bem como câmeras, vídeo e computadores, entre outros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Arte-Educação no Brasil: das origens ao Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; SALES, H. M. (Org.). **O ensino da Arte e sua história**. São Paulo: MAC-USP, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 5.692/71. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento Introdutório**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

COUTINHO, R. **Qual o lugar da arte na educação?** In CHRISTOV, L.H.S. e MATTOS, S. R. Arte-Educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUARTE JR, J. F. **Por que Arte-Educação?** Campinas: Papirus, 1983.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Metodologia do ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, E. **A necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H. **A Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria e a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Editora 34, 2002.

MARTINS, M.C. et al. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e compreender arte.** São Paulo: FTD, 1998.

ZANINI, W. **História Geral da Arte no Brasil.** São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. 2 v.



CAPÍTULO 09

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO FORTALECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

DOI: 10.5281/zenodo.8018915

Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa¹

RESUMO: O presente artigo realizado por meio de pesquisas bibliográficas, buscou discutir a relevância da formação continuada dos professores como condição necessária para a melhoria da sua prática pedagógica. O professor é sujeito ativo que se qualifica no ato de ensinar, rompendo com a mera transmissão do conhecimento, buscando por meio do ensino dialogado proporcionar uma aprendizagem significativa. A formação continuada se apresenta como norteadora para que possa vencer as dificuldades e desafios encontrados em sala de aula. Leva em consideração a permutação de experiências significativas, de forma a que o educador reflita sobre sua prática docente, e agregue novas estratégias e ações para atingir a relação entre teoria e prática no âmbito pedagógico. Seu papel é fundamental para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática Reflexiva. Aprendizagem.

163

INTRODUÇÃO

O tema em estudo busca discutir a importância da formação continuada dos professores como elemento fundamental na para a prática pedagógica tornando o ensino eficaz que consequentemente contribui na melhoria dos resultados de aprendizagem escolar. Segundo Nóvoa (1999), os professores vivenciam circunstâncias em sala de aula que são reais e os convidam a descobrir e compartilhar

¹ Especialização em metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira _ UNILAB; Especialização em saúde da família pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira _ UNILAB; Especialização em gestão escolar: orientação e supervisão pela Faculdade do Maciço de Baturité - FMB; Especialização em psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias - FCNSV; Licenciatura plena em pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí - FAEPI. Email Luciadefatalima7@gmail.com.



outras/novas lógicas de ensino; por isso, demandam perspectivas de formação que articulem de forma crítica a experiência vivida em sala de aula com as teorizações que defendem o direito à aprendizagem. vivências essas que precisam ser partilhadas com outros professores para que haja troca de ideias e experiências que venha a contribuir com a prática docente.

O ensino atualmente já não é mais o mesmo, comparando-se há tempos atrás. Onde exercer uma atividade docente e a maneira de ensinar e aprender tornou-se diferente. Com as diversas mudanças ocorridas na sociedade e no mundo, na qual a tecnologia, sem dúvida, faz parte dessa mudança, que tem proporcionado e continuará proporcionando uma infinidade de inovações em meio à sociedade. O professor como sujeito ativo se qualifica no ato de ensinar, rompe com a mera transmissão do conhecimento, procurando por meio do ensino dialogado proporcionar aprendizagens significativas. Pois o aluno não é mais, apenas um receptor de informações e sim um ser crítico reflexivo, construtor do conhecimento, formador de opiniões.

Nesse sentido é indispensável à formação continuada do professor, como forma de buscar vencer as dificuldades e os desafios encontrados em sala de aula, para assim inovar a prática pedagógica, tornando significativa a aprendizagem dos alunos, com resultados positivos. Visando a boa qualidade educacional, o professor como profissional deve refletir sobre sua prática docente no processo de ensino-aprendizagem, tornando indissolúvel a teoria e prática. Sendo um pesquisador inovador, capaz de pensar sobre sua prática, e adequar as teorias e metodologias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não se basear com teorias e práticas que nada têm a ver com os aprendizes. Com isso compete ao profissional docente, no ensino atender as necessidades dos alunos, planejar e desenvolver atividades prazerosas com foco na aprendizagem, despertando no aluno o interesse de aprender tornando os resultados satisfatórios.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a importância da formação continuada de professores onde vivencia teoria e pratica no processo de reflexão na busca de fortalecer a pratica docente e melhorar os resultados de aprendizagem, observando as contribuições e mudanças que essa reflexão pode produzir na práxis pedagógica.

Compreender que o professor reflexivo consolida suas ações para atingir a relação entre teoria e pratica, no fazer pedagógico, de modo a perceber a atuação docente, como papel fundamental para a construção do conhecimento. Discutir os desafios encontrados em sala de aula, e propor estratégias que são relevantes e influenciam nos resultados da aprendizagem do aluno.

A metodologia utilizada neste estudo concentra-se em pesquisas bibliográficas, foi também realizado uma revisão de literatura, e consultado artigos científicos, monografia, dissertação e livros, e busca na internet em sites acadêmicos como: www.scielo.com.br; <http://scholar.google.com.br>. A procura teve como palavras-chave, contribuições da formação continuada de professores na aprendizagem, formação continuada de professores, formação docente, importância da formação docente na qualidade do ensino, formação continuada e prática pedagógica.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação continuada é fundamental na pratica pedagógica, possibilitando ao professor experimentar o novo, descobrir novas experiencias e praticas por meio da interação com demais professores. através da formação continuada e da troca de experiencias é possível rever e melhorar a pratica docente, o professor necessita se reciclar,

se atualizar e estar respaldado sobre a educação como um todo para que possa de fato contribuir na construção de uma educação de qualidade, refletir sobre a sua prática e buscar novas estratégias de ensino.

De acordo com Imbernón:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus micro-contextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2010, p.55).

A interação e troca de experiências deve ser levada para a prática em sala de aula, para que possa ser executado as estratégias planejadas, baseando-se nas experiências acumuladas traças novas ações a serem desenvolvidas conforme as necessidades apresentadas.

Imbernón (2010, p. 56), defende a formação baseada nas situações problemas correspondente às necessidades encontradas na escola. Tem o estabelecimento de Ensino como um espaço de formação em lócus, com foco no processo “ação-reflexão-ação”, para promover mudanças.

A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser

foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudanças, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÒN, 2010, p.56).

Com isso o docente reflete a partir da sua própria experiência sobre sua prática, sem falar que a atitude reflexiva do professor pode levar os próprios alunos a se tornarem reflexivos, através das atividades propostas em sala de aula, pois vai depender da forma que lhes forem apresentadas, de como é realizado a avaliação e a reflexão sobre a ação. Ao refletir sobre sua prática o professor passa a se conhecer melhor, já que não existe um conhecimento pronto e acabado, a formação faz parte de um processo contínuo de construção e reconstrução do saber fazer pedagógico.

No entanto para que essa formação aconteça é preciso que a escola crie autonomia para promover as condições necessárias, partindo da própria realidade escolar, contemplando a participação de todos os indivíduos envolvidos.

A participação não será somente necessária na etapa de organização, mas também no momento de levar a formação para a prática, de modo que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas necessidades detectadas (IMBERNÒN, 2010, p.56).

O docente em exercício ao trabalhar neste contexto é possível desenvolver um papel criativo a partir de sua experiência construir projetos e ações, reformular estratégias e realizar intervenções que venham contribuir no processo de aprendizagem do educando trazendo-lhes bons resultados.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA REFLEXIVA

Tem se discutido bastante a necessidade de formar professores que reflitam sobre a prática pedagógica, com o intuito de aprimorar a metodologia usada em sala de aula, para a melhoria não só do professor, mas também de todos que compõem a comunidade escolar, com isso, se defende a importância da formação continuada dos professores para a melhoria de sua prática pedagógica, tendo o mesmo como um profissional pesquisador, construtor do conhecimento, que está sempre em um processo contínuo de formação.

Segundo Alarcão,

Os professores desempenham importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (2005, p. 176).

Desta forma o docente tem um papel ativo na educação, como profissional não atua como um mero reprodutor de conteúdos, e sim como um construtor do conhecimento, pois a partir de sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, reconstrói conhecimentos, cria novos conhecimentos e desenvolve um conhecimento crítico reflexivo, sendo capaz de mudar e transformar a sociedade, atuando como agente ativo no processo de desenvolvimento da aprendizagem e formação cidadã dos educando.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Professor reflexivo, Pimenta (2002) tem sua formação baseada na prática profissional, que tem como ferramenta principal a construção do conhecimento, por meio, por meio da reflexão prática desenvolvida em lócus. Sendo necessária a construção de novos caminhos, em busca de estratégias que possa superar os desafios, na qual a autora chama de *reflexão sobre a reflexão na ação*, criando um entendimento de valorização da pesquisa qualificando a prática pedagógica do docente como *professor pesquisador*. P. 20.

Conforme Pimenta (2002), a formação contínua ganhou forças, não se resumindo apenas em treinamento ou capacitação, pois vai além da compreensão de uma educação imutável. A pesquisa é vista como parte fundamental no processo de formação docente, visto que a formação inicial e contínua é indispensável para a construção do saber docente, tendo a pesquisa como um instrumento norteador do qual o ensino é o ponto de partida para refletir a ação e criar condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos e desenvolvimentos da capacidade intelectual e mental dos alunos, sabendo que o conhecimento crítico reflexivo tem uma relação com o meio social, desenvolvendo um processo de participação crítica e ativa dos sujeitos envolvidos, a qual o professor cria incentivos para estimular e

motivar o interesse do aluno em aprender. “pois amotivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”.

O professor deve conhecer as experiências sociais e culturais dos alunos, pois estas características determinam seu modo de aprender, levando em conta que os alunos já trazem consigo um conhecimento de mundo, a partir do seu convívio social, ou seja, experiências do meio em que estar inserido. O processo de ensino é uma atividade conjunta entre professor e alunos, sendo organizado sobre a direção do professor com a finalidade de promover condições e meios pelos quais os alunos assimilem os conteúdos, ligando o conhecimento novo com o que já sabe, levando o educando a interagir com a transmissão e assimilação ativos conhecimentos e habilidades necessárias para que a aprendizagem seja satisfatória, levando a bons resultados.

Libâneo in: Pimenta (2002, p. 70) defende a reflexividade no cotidiano dos professores como uma forma de ajudar no fazer pedagógico que vai além da formação inicial continuada tornando-se flexível aos problemas da prática docente, pois ao apropriar-se das realidades, deve ser levado em consideração o contexto em que o educando está inserido, para a partir daí traçar metas e estratégias metodológicas de ação para intervir e solucionar os problemas de sala de aula.

Há uma necessidade de refletir sobre a prática, pois a partir do momento que o professor se apropria da teoria e compreende o seu próprio pensamento, passa a refletir de modo crítico sobre sua prática e também aprimorar seu modo de agir e pensar com relação ao conteúdo e o fazer pedagógico.

[...] sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de

pensar sobre o próprio pensar [...], se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio construtivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que as inovações pedagógicas introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO in: PIMENTA, 2002, p. 71).

O professor ao buscar informações, desenvolve autonomia de pensamento criando recursos próprios para promover uma aprendizagem que modifica o sujeito, tornando-o construtor de sua própria aprendizagem, formando um ser pensante.

Ghedin (2005, p. 141 *apud* FONTANA; FÁVERO, 2013, P.4) destaca que:

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. [...] Ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

“A prática reflexiva é a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão” (Cardoso 2002, p. 2), o docente nunca deve

se sentir satisfeito por completo com sua prática, pois deve estar sempre em busca de melhorias para aprimorar sua prática, já que a mesma deve ser pensada e refletida diariamente.

A INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA QUALIDADE DO ENSINO

Atualmente o que se observa nas escolas é a preocupação dos professores com os alunos, com reação ao baixo rendimento na aprendizagem, principalmente na escola pública, porém conta com vários fatores que contribuem para esse baixo rendimento, causando uma desmotivação no professor, deixando-o desinteressado e despreocupado em relação ao seu trabalho e ao ensino. Acaba não demonstrando interesse em refletir sobre sua prática, que pode ajudar a melhorá-la, por achar que a culpa não é dele, que sua parte está fazendo, pois acredita estar atuando da melhor maneira possível.

Apesar das inúmeras dificuldades que passam os professores, principalmente os de escolas públicas, que são mal remunerados, onde há uma grande desvalorização pela sociedade, além da precariedade das condições de trabalho como: estrutura física e falta de materiais para trabalhar com os alunos, entre outras dificuldades que estão presente no cotidiano do docente, não justifica que o profissional não queira se envolver com a educação e a qualidade do ensino.

Diante de tamanha dificuldade o docente deve ter consciência que é necessário reconhecer as dificuldades e lutar contra elas, o mesmo não pode usar as dificuldades como desculpa, conforme Cardoso:

A docência exige comprometimento e essas dificuldades devem ser de estímulos para se exercer da forma mais plena possível a função docente, pois esta função implica envolvimento

total e luta por justiça social que pode começar pela busca de melhores condições de trabalho, tentando minimizar esses problemas contidos numa profissão de relevância extrema ao desenvolvimento de qualquer país (2002, p.4).

Desse modo as dificuldades devem servir de alicerce, entre o pensar e fazer pedagógico, tendo uma reflexão crítica na prática educativa que venha contribuir de maneira positiva na ação concreta.

A prática docente implica do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] o que não se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996 p. 38).

A prática do pensar sobre o fazer, é constante onde o professor se avalia e autoavalia, fazendo uma reflexão crítica construtiva na busca de aprimorar e transformar a prática educativa. Pois não existe um modelo pronto e acabado a ser seguido, não existe a forma certa ou errada, cada um possui o seu método, a sua prática. O que ocorre é uma busca por aperfeiçoamento de métodos e estratégias que visa inovar a didática, manifestando no aluno o interesse em aprender.

É a partir da experiência prática que o docente desenvolve o saber profissional. Segundo Altet “[...] a experiência vivenciada pelo professor nos diz que o conhecimento prático deste seria indissociável de sua vivência pessoal [...]” (2001, p. 29). Partindo da vivência do chão da sala de aula, do contato como concreto, o professor possibilita que

o aluno amplie seu conhecimento e desenvolva o pensamento crítico para novas descobertas a partir da iteração com o outro.

Segundo Tardif (1993b) citado por Altet (2001, p. 29):

“Os saberes dos docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; eles se referem muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle das situações, a solução de problemas, na realização de objetivos em um contexto. Em resumo, tratase de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor”.

Por tanto compete ao educador organizar ações que correspondam às necessidades dos alunos.

174

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. (ZABALA 1998, P. 13).

Para alcançar bons resultados o profissional deve se dedicar por total, não se limitando apenas em sala de aula, mas também ir além do saber fazer pedagógico, procurar inovar sua prática. A partir da troca de experiências com outros profissionais, é possível se reavaliar e buscar melhorar, pois “[...] a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas” (ZABALA, 1988, P.13). Um

trabalho bem realizado pelo professor desperta no aluno a autoestima e a curiosidade de buscar aprender, fazendo-o acreditar em suas potencialidades sendo capaz de reescrever sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido trabalho nos leva a compreender a importância da formação continuada para os professores, onde nos leva a refletir a prática pedagógica e aprimorar a metodologia utilizada em sala de aula, afim de melhorar a prática de ensino, tornando cada vez mais inovadora.

Percebe-se então que é fundamental a vivência entre teoria e prática no processo de reflexão na busca de fortalecer a prática docente e melhorar os índices de aprendizagem dos alunos.

Por tanto através das pesquisas bibliográficas e discursões com os autores citados no decorrer do trabalho buscou-se mostrar a relevância da formação docente na prática docente, onde permite o professor pensar sobre o fazer pedagógico e se auto avaliar, fazendo uma reflexão crítica construtiva para inovar cada vez mais sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.

. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, Léopold *et al.* **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed. ver. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARDOSO, Celso Aparecido. **Formação crítico-reflexiva**: a relação teórica e prática. Integração: ensino, pesquisa, extensão, ano VIII, nº 30, agosto de 2012.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. **Professor reflexivo**: uma integração entre Teoria e Prática. Revista de Educação do Ideau, V. 8, nº. 17, p. 1-4, 2013. Acesso em 02/05/2019 https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: ArtMed, 1998



CAPÍTULO 10

O AUTISMO E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: 10.5281/zenodo.8018924

*Fabiana de Lima da Silva*²
*Aurenia Pereira de França*³
*Maria do Socorro Cecílio Sobral*⁴

RESUMO: O Artigo vem tratar da inclusão de crianças com o transtorno do espectro Autista o (TEA) em escolas de ensino regular, perpassando por um breve relato histórico sobre a trajetória da educação das pessoas com estas características e das concepções de alguns teóricos como: ORRU (2012) CUNHA (2014) SILVA (2012) e sobre história do autismo e dos filósofos que subsidiavam a escolarização desses sujeitos. Esse trabalho propõe uma reflexão sobre a inclusão do Autista no ensino regular utilizando-se como metodologia a pesquisa de campo que se resultou em pesquisa Bibliográfica de dados obtidos com questionário aplicado com duas professoras de alunos Autistas da Escola Municipal Osmundo Bezerra Cidade de Salgueiro- PE A presente pesquisa traz como objetivo analisar como esta sendo abordado os conhecimentos acerca do aluno com Autismo, na medida em que possam favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Diante os resultados da pesquisa na escola e dos estudos obtidos nos levam a repensar, mas sobre os reais significados de inclusão e da necessidade de políticas públicas para qualificação docente como um todo o qual seja o mediador do saber e que tenha um olhar diferenciado voltado ao aluno com Autismo em favor dos alunos que necessitam de um acompanhante especializado. Tendo a regulamentação de acompanhante especializado, pois sem estes profissionais consideramos que não teríamos uma inclusão, mas somente de uma inserção e matrícula de estudantes com deficiências ou transtornos nas escolas, em que na maioria das vezes, não atendam suas necessidades não garantindo seus direitos conforme prever a legislação brasileira. Na escola inclusiva, um importante fator para o relacionamento social é que a mesma contempla todos os educandos que ali estejam integrados no desenvolvimento das habilidades de todos, na qual as necessidades educativas apresentada pelo Autismo é considerado deficiência Por Lei.

Palavra – chave: Ensino regular; Inclusão; Autismo.

² Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC), Fabiana.lima.24@hotmail.com

³ Graduada em Letras, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Mestre em Ciências da Língua. aureniafranca@gmail.com;

⁴ Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC). socorrosobral@bol.com.br.



INTRODUÇÃO

O Presente artigo vem mostra os desafios enfrentados por pessoas autistas no cotidiano do ensino regular e, as contradições encontradas no meio social desses sujeitos. O artigo científico foi elaborado através de uma necessidade de ver o aluno autista, incluso no ambiente escolar com seus devidos direitos e com mas profissionais qualificados para atender essa clientela.

É importante ressaltar que as pessoas com o autismo sofrem e enfrentam cotidianamente dificuldades que são desde os rótulos com o preconceito e a falta de profissionais que venham a atender suas necessidades enquanto estudantes.

Este trabalho de pesquisa apresentada tem como objetivo estudar sobre o espectro autista no ambiente escolar e sua inclusão. Nesse sentido, foi necessário estudar a origem do termo autista suas causas e características. A problemática que se propõem foi o Autismo e a inclusão do aluno no ensino regular, buscando pensar que praticas educativas são possíveis para o aluno com essas características Autismo na perspectiva de inclusão do mesmo?

Foi pesquisado como está sendo trabalhadas as políticas de educação ao aluno com Autismo em escolas das redes regulares de ensino. Analisando o processo de inclusão da escola municipal Osmundo Bezerra, que trabalha com o ensino fundamental anos iniciais, onde foi observado como ocorre a inclusão dos alunos com Autismo na sala regular e o atendimento educacional especializado dos mesmos, no estudo de campo é possível observar algumas dificuldades apresentadas para uma inclusão desses alunos em escola de ensino regular no contexto da escola pesquisada. Por falta de recursos como uma sala de AEE que a escola não tem esse espaço para atendê-la, ficando apenas em sala de aula não tendo o atendimento do contra turno da escola, sendo que com a pesquisa foi observado o qual o município em si só possui 7(sete) salas de atendimentos educacionais

especializado salas de AEE, em escolas municipais sendo que as mesmas podem atender as crianças de outras escolas que não tenha estes espaços contra turnos sendo que os pais tenham de fazer um cadastro na escola.

Justificamos a importância desta pesquisa a partir da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro Autista criada pela lei nº 12.764/12. O Art. 1º desta lei, também conhecida como lei Berenice Paina estabelece que: “ Art.1º §2º A pessoa com transtorno do espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais ” (MEC Lei 12.764/2012).

HISTÓRIA DO AUTISMO

Ainda diz a lei 12.764/12 em seu artigo 7º que haverá punição de uma multa de 3(três) a 20(vinte) salários mínimos ao gestor da escola que negar a matrícula do aluno com as necessidades educativas especiais apresentada pelo Autista bem como também a qualquer outra deficiência (BRASIL.2012).

A educação de pessoas com Autismo vem sendo um dos alvos de muitas indagações principalmente quando se discute a inclusão desses alunos, nas escolas regulares de ensino, sendo que diversos pesquisadores e estudiosos defendem a inclusão destes alunos, tais como: GOMES e TORAN (2014.p 447) ORRU (2012, p.23) CUNHA (2014, p.68) SILVA (2012 p.109), dentre outros.

Na História do sujeito com Autismo vem apresentando grandes evoluções que são desde seu conceito, até as diversas formas que o mesmo pode manifestar – se em diferentes indivíduos. Sendo, até mesmo ser confundido em alguns casos com outros transtornos. De acordo com Gomes e Terán:

O termo Autismo foi nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugen Bleuler em 1911, Bleuler iniciou o estudo na área ele foi o primeiro que utilizou o termo "Autismo" que deriva do grego "Autos", que quer dizer volta-se para si mesmo. Para descrever o afastamento do mundo exterior observando em adultos com esquizofrenia, que tende a mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos. Gomes e Teran (2014.p.447).

Diante do envolvimento das pesquisas sobre o Autismo, os estudos foram sendo aprofundados por pesquisadores e teóricos que tinham interesses em buscar novas informações sobre suas causas, comportamentos e também sobre os tratamentos, entre outros pontos que movem suas indagações. Kanner buscou novos métodos de pesquisas com crianças que desde do início das suas vidas apresentavam isolamento externo, com traços diferenciados de outras crianças. Que não gostavam de mudanças em suas rotinas repetia as falas das outras pessoas tinham preferência por objetos e não se relacionavam muito bem com as outras pessoas. Somente em 1943, foi onde o psiquiatra Leo Kanner por meio de suas pesquisas de observação relacionou as características de crianças autistas ao comportamento e cuidados que as mães dedicavam, criando assim um conceito da mãe geladeira devido ao comportamento dessas mães serem frias e pouca afetiva com suas crianças. Depois de suas revelações o pesquisador veio a público para esclarecer o seu conceito, sabendo que o mesmo tinha gerado controvérsia e sofrimento a algumas famílias (SILVA et al, 2012, p112).

Após anos de estudos o autismo deixou de ser considerado esquizofrenia passando a ter um reconhecimento diferenciado. Mas em 1980 foi onde os estudos científicos ganharam destaque com bases concretas a respeito do assunto, maior cautela com os diagnósticos e

mais precisão para se inferir sobre o tema, tendo uma descrição entre esquizofrênicos e o quadro Autista, sendo este tratado como um distúrbio do desenvolvimento humano. (SILVA et al.1012)

Segundo Orrú:

Até 1989 dizia-se estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade a cada dez mil nascidas. Manifestava-se majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um casopara o feminino (ORRÚ, 2012, p.23).

No Brasil especificamente no Estado de São Paulo em 08 de agosto de 1983 foi fundada a associação de amigos do Autista (AMA), que a mesma é Organizada por um grupo de pais na sua maioria com filhos com transtorno do espectro Autismo o qual seu objetivo era acolher informar e capacitar famílias e profissionais a entender e trabalhar com um papel social para ajudar todas as famílias que necessitam de um apoio com os filhos Autista. (SILVA, p.114).

No ano de 1984 a AMA realizou o I encontro de amigos Autistas reunindo vários profissionais entre estes terapeutas ocupacionais, médicos e os familiares, os profissionais e a instituição vêm atendendo crianças com transtornos do espectro autista a partir desse grande exemplo dos pais da AMA, no Brasil há outras instituições que são preocupadas com a inclusão do indivíduo com o transtorno Autismo na sociedade com destaque para a Associação brasileira de Autismo (BRA) que tem como seu legado a união faz a força todos por direitos igualitáriospara as crianças com Autismo (SILVA, 2012, p115).

Percebe-se que o Autismo não se restringe apenas a uma raça, cor ou grupo social e não tendo ainda uma explicação científica para seu surgimento apenas sabem através de pesquisas que em cada dez mil nascido 20 crianças possuem em suas características o Autismo em

alguns níveis de comprometimento e que esses números vem crescendo nos últimos anos (ORRU,2012,P.23).

O autismo é uma condição de saúde caracterizada por déficit na interação social do sujeito, afetando a comunicação e comportamento. No entanto são vários subtipos dos transtornos. Por isso usa o termo "espectro" pelos vários níveis de comprometimentos ,o qual a pessoas com condições associadas (comorbidades) como deficiência intelectual , até pessoas independentes, que levam uma vida comum na sociedade . Em algumas nem sabem que são autista pois jamais tiveram diagnósticos ou laudos a respeito da síndrome. Mas não é conhecida completamente a ainda a causa do autismo, por ser um transtorno multifatorial, porem estudos recentes tem demonstrado que fatores genéricos são os mais importantes na determinação de suas causas (estimados entre 70% a 90% ligados a mais de mil genes), além de fatores ambientais, genéticos ainda controversos, podem estar associados. (REVISTA AUTISMO, 2019, p.11)

Os sinais do Autismo podem aparecer a partir de um ano e meio de idade, sendo ate mesmo antes em casos mais graves. O tratamento para o Autismo é personalizado e interdisciplinar, além da psicologia, fonoaudióloga, terapia ocupacional, entre outros, conforme as necessidades do Autista. Na sala de aula o mediador pode trazer grandes benefícios para o aprendizado do aluno autista contribuindo com a interação social.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Na escola em que o professor mediador tem em sua sala de aula alunos com necessidades educacionais como os Autistas precisam conhecer, mas métodos pedagógicos e psicológicos para lhe dar um

suporte a qualquer eventualidade em que a criança venha precisar. Para que esse profissional não sinta sozinho, por esses fatores, é necessário que se tenham uma parceria com as famílias e as escolas. Tendo assim um ganho na aprendizagem da criança com Autismo.

A inclusão é recente, no Brasil teve início nos meados dos anos 90. Sendo ainda confundida por muitos com a integração. Enquanto a integração defende os direitos das pessoas com deficiências buscando a inserção dessas pessoas, na sociedade incluindo dando os direitos de todos sem nenhuma condição ou até mesmo restrição.

Inclusão Escolar de alunos com Autismo não se resume apenas em aluno dentro da escola, e sim que sua interação se de num ambiente escolar como um todo em que este se estruture as necessidades do aluno não apenas com as necessidades físicas, e sim em todos os aspectos com métodos pedagógicos adequados ao Autista com atividades em que todo o corpo profissional da escola se integre.

Segundo Ropoli:

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir as experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez seja os conteúdos que serão ensinados (ROPOLI, 2010, p.90).

São várias as opiniões sobre a inclusão escolar do Autista. No entanto todas elas produzem uma mesma opinião em que as escolas precisam estar preparadas para receber e ensinar os alunos. No entanto os professores precisam estar capacitados e preparados e

conscientes de que sua participação nesse processo será de suma importância junto à escola para que essa inclusão aconteça de verdade.

Quando a inclusão do aluno com Autismo e inseridas nas escolas de ensino regular pode ser útil tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais quanto para os ditos normais tanto para os alunos e o corpo docente e administrativo da escola. Pois A inclusão dos autistas nas escolas é de suma importância, no processo de ensino aprendizagem despertando nos educandos atitudes de solidariedade e igualdade na escola onde o indivíduo é orientado a trabalhar suas atitudes diante a sociedade.

Para Cavaco (2014, p.31):

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de conscientização de valores e a aceitação não existem é aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos em uma valorização do ser enquanto semelhante com igualdade de direitos e oportunidades e mais do que desenvolver comportamentos é uma questão de conscientização e de atitudes (CAVACO, 2014, p.31).

A inclusão escolar se dá quando pessoas com necessidades especiais educacionais são inseridas no ambiente de ensino regular através de uma interação com outras pessoas que não são seus familiares. Com este convívio o indivíduo passa a ter uma vida em sociedade podendo desenvolver seu potencial cognitivo e social que muitas vezes fica restringida por falta de informação dos próprios familiares que os privam dos seus direitos sociais .

Para que o professor tenha um auxílio na sua tarefa de educador é necessário que o aluno com o transtorno do espectro autista tenha

um apoio pedagógica de modo em que ele desenvolva adequadamente as competências cognitivas e sociais, existem diversas formas de ensino realizadas e estruturada que visam um melhor aperfeiçoamento em orientar o professor com as demanda trazida com a inclusão das pessoas com autismo, nos diferentes graus apresentados pelo transtorno.

De acordo Silva (2012, p.109):

Para as crianças com autismo clássico isso é aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos repetitivos, que fica claro a necessidade de atenção individualizada. Essas crianças já começam sua vida escolar com diagnostico e as estratégias individualizadas vão surgindo naturalmente. Muitas vezes elas apresentam atrasos mentais e, com isso não conseguem acompanhar a demanda pedagógica como as outras crianças. E para essas crianças serão necessários acompanhamentos educacionais especializados e individualizados. SILVA (2012, p.109).

A formação do professor para lidar com os alunos com o autismo é de suma importância, pois o profissional é um dos principais responsáveis pela construção do conhecimento pedagógico ao aluno enquanto educando.

O aluno com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar em escolas de ensino regular. Dificuldade que passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Para uma melhor adaptação dessa criança no ensino aprendizagem. É necessário adaptaro currículo da instituição.

Valle e Maia (2010) descrevem que a adaptação curricular se define como:

O conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as dificuldades individuais dos alunos. (p.23).

Demandas que levam a inclusão chegam as escolas antes mesmo da preparação e formação adequada dos professores e a solução que esses profissionais encontra tem sido a capacitação em serviços, através dos programas de formação continuada.

ACOMPANHAMENTOS ESPECIALIZADOS AO ALUNO COM AUTISMO

186

A lei nº 12.764/12, conhecida como a lei do autismo é o resultado de uma conquista por uma mãe de um Autista, Berenice Piana, que passou por muitas dificuldades e sofreu muito preconceitos ao tentar incluir seu filho no ambiente escolar.

Entre os benefícios que essa lei traz para as pessoas com o autismo destacamos o direito a um acompanhante especializado. Em seu Art. 2º, a lei destaca que em caso de comprovação de necessidades especiais, em pessoa com transtorno do espectro autista seja incluída nas classes de ensino regular, tendo o direito a um acompanhante especializado (BRASIL, 2012, Art. 2º).

Segundo Cunha (2014):

O aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob

o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e ainda propiciar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar devera possuir o gene da qualidade (CUNHA, 2014.p.55).

A importância de um acompanhante especializado já está sendo adotada em muitos estados do Brasil a nomenclatura de cuidador tem por objetivo acompanhar o aluno, auxiliando o professor, de modo a realizar as adaptações necessárias. Sendo assim um trabalho momentâneo para com o seu aluno com necessidades educacionais, enquanto ele conquista a sua autonomia dentro dos espaços escolares.

No Brasil as salas de aula são bastante numerosas, o acompanhamento especializado traz uma segurança para os pais de que seu filho estará amparado quando necessitar de ajuda para driblar suas dificuldades diante a nova sociedade em que este inserido. Para o professor representa um suporte importante.

Temos a plena consciência que nos dias atuais para uma criança Autista desenvolver suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é indispensável que estejam inserida na escola, mas devido a uma formação do professor, não sendo uma formação especifica, este deixa a desejar ao ser trabalhado com esse publico. Muitas vezes ficando a cargo do profissional da sala de atendimento educacional especializado.

Para cunha (2014):

O aluno com Autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer - lhe um comportamento diferenciado, que pode ser

responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber (CUNHA,2014, p.68).

O que se pode perceber é que Em algumas instituições de ensino o despreparo do acompanhante especializado está em desacordo com o que defende a legislação brasileira, a lei nº 9394/96 (LDB), que prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Sendo que, a mesma lei adverte sobre a necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos, nas classes comuns (BRASIL,1996,Art.56).

O mais importante não é só capacitar o professor e sim a escola como um todo, do gestor a equipe de funcionários da escola, já que o aluno não está apenas na sala de aula [...] como afirma Alves, 2009.

Alguém tem que por obrigação treinar esses profissionais não adianta cobrar sem dar subsídio suficiente para uma boa adequação destes indivíduos na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escola inclusiva (ALVES, 2009.p, 45.46.).

Em algumas instituições de ensino são freqüentes os casos em que os Autistas são vistos como alunos do professor e não como um aluno da escola, a qual está inserido, esquecendo dos direitos e

deveres que a escola terá de ofertar ao aluno com deficiências, garantidos por lei.

De acordo com os dispositivos legais, todas as pessoas com deficiências, possivelmente devem ser incluídas em instituições de ensino regular, sobre tudo na educação básica e ainda serem encaminhadas em turno contrário para o atendimento a ser realizado na sala de AEE atendimento educacional especializado, entende-se que o apoio do profissional do atendente especializado que trabalha no contra turno na sala de AEE tem uma função de proporcionar aos alunos da educação especial, subsídios pedagógicos acessíveis a todos inclusive os alunos com Autismo.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Osmundo Bezerra, Praça Benjamin Soares, Cidade de Salgueiro- PE. A escolha por esse tipo de pesquisa se deu por entender as motivações ou dificuldades enfrentadas no processo de inclusão por os professores, não tendo interesse de obter números como resultados. No entanto Para isso buscou-se compreender e interpretar determinados comportamentos, que iremos analisar no cotidiano da escola além de coletar opiniões dos docentes, a partir de um questionário elaborado para ser instrumento complementar das observações realizadas.

Um do intuito da pesquisa foi compreender como vem ocorrendo à inclusão da criança com Autismo na rede regular de ensino e como a formação docente contribuiu nesse processo de ensino aprendido. A escolha da escola se deu em razão da mesma atender uma vasta clientela Autista percebendo que mesma atende ao que

determina a legislação vigente, ou seja, ao passo que possui alunos com Autismo, matriculados em diferentes salas de aulas do ensino fundamental, oferecem o Acompanhante Especializado, conforme prescreve a lei 12.764 de 2012. Para isso, buscou compreender e interpretar determinados comportamentos, que será observado no cotidiano da escola, também foi coletado a opinião dos docentes a partir de um questionário que foi elaborado como instrumento complementar das observações vivenciadas no entorno da escola.

A escola pesquisada possui salas amplas e com visibilidades entre os corredores, com grandes janelas, uma área grande e livre para recreios e atividades físicas. Nas salas, além da professora regente, as crianças com Autismo, possui dentro da sala de aula uma acompanhante denominada de cuidadora, que segundo a mesma esta para atender as necessidades do aluno em sala com as atividades planejadas pois a professora. Mas sente uma angústia, pois além dos seus cuidados com a criança no espaço educacional, a escola não tem o espaço especializado à sala de AEE, que venha propiciar ao aluno um momento no qual o mesmo será avaliado de forma diferenciada da sala com os demais alunos. As dependências da escola têm sete salas de aula uma sala de diretora, biblioteca, banheiro adaptado o pátio é coberto, possui uma sala de leitura, cozinha, uma sala de laboratório de informática, e 66 funcionários. Uma escola bem conservada na qual acolhe muito bem seus alunos e pais.

A pesquisa de campo objetivou em registrar toda as pratica desenvolvidas junto aos professores e estudantes com Autismo, no decorrer dos dias, e com atividades, buscou neste registro identificar os impasses e conquistas dos pedagogos juntamente aos alunos com Autismo. No questionamento aplicado com os professores buscou identificar a formação e os saberes que os mesmos detém sobre o Autismo e, a inclusão.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário que os responderam por escrito e individual.

As perguntas do questionário aplicado foram:

1. Que impasse enfrenta os professores para incluir as crianças com transtornos do espectro autista no ensino regular?
2. Que possibilidade tem de favorecer a inclusão do autista na escola?
3. Que saberes detêm sobre o Autismo e sobre a inclusão? e como estes saberes possa ajudar na sua prática?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa de campo foram registradas todas as observações feitas durante os dias de estudos onde aconteceu entre os meses de junho até setembro, em que relatou se os aspectos mais relevantes da pesquisa em razão das características do Autista, das dificuldades de interação, comunicação e de seu comportamento.

Foi observado e identificado fatos em comum com várias crianças com Autismo, de modo em que as características eram quase semelhantes nos comportamentos. Eram bastante agitadas não conseguiam manter a concentração dispersos sem interesse de fazer suas atividades de sala, ou mesmo ficar na sala junto aos colegas, as cuidadoras faziam a mesma conduta do aluno saindo da sala de aula para outro ambiente, outro aspecto relacionado ao comportamento dos alunos com Autismo são a resistência para participar das atividades postas participando apenas de jogos e brincadeiras, no entanto nenhuma reação do professor deixando tudo para o cuidador, no máximo o que alguns fizeram na presença foi perguntar “ ele já realizou as tarefas ? ” entre tanto fica claro que os alunos com Autismo

têm certas dificuldades, por isso deve ser trabalhado de forma diferenciada dos demais no processo de inclusão pelo professor.

Neste momento serão apresentados os resultados obtidos através dos questionamentos aplicados a professora e a cuidadora de Autista, da Escola Osmundo Bezerra, tendo como base autores que estudam sobre o assunto e para cada questionário aplicado, serão utilizadas letras em formas de códigos de identificação aos entrevistados.

No quadro 1 a professora X da Escola Osmundo Bezerra e a Cuidadora Y responderam questionário que segue abaixo: transcrito com base nas duas respostas em que as duas responderam por escrito em uma folha de ofício.

Quadro 1 – Respostas acerca da Indagação: Que impasse enfrentam os professores para incluir as crianças com transtornos do espectro Autista no ensino regular?

Pergunta	Resposta Professora X	Resposta cuidadora Y
Que impasse enfrentam os professores para incluir as crianças com transtornos do espectro Autista no ensino regular?	A escola e os professores ainda não estão preparados para receber esses alunos porque a carência ainda existe, pessoas do meio ainda tem preconceitos, alguns professores trata com diferenças esses alunos e diz esse aluno não é meu e sim do colega .	A inclusão desse alunos no ensino regular é primordial pois colabora na interação de todos os alunos.

Fonte: Fabiana de Lima da Silva (2019)

Diante das respostas obtidas no questionário é perceptível que, para se ter uma inclusão desses alunos é necessário utilizar de

estratégias pedagógicas que considerem a especificidade do aluno autista. É de suma importância que o professor possua conhecimento sobre os métodos e técnicas adequadas para o desenvolvimento do aprendizado do aluno Autista.

Após a aplicação do questionamento pode – se observar que a inclusão não deve ser apenas colocar os alunos com Autismo nas escolas de ensino regular e sim em que esses sejam vistos como parte da escola sendo recebidos por profissionais capacitados.

No quadro 2 tem-se as perguntas e respostas aplicadas com as duas entrevistadas:

Quadro 2 – Respostas acerca da Indagação: Que possibilidades têm de favorecer a inclusão do autista na escola?

Pergunta	Resposta professora X	Resposta Cuidadora Y
Que possibilidades têm de favorecer a inclusão do autista na escola?	Para se trabalhar com esses alunos a dificuldade é grande principalmente o aluno da rede pública. Onde faltam recursos para se trabalhar com qualidade muitas vezes por falta de um espaço adequado que seria o atendimento especializado que em muitas escolas não tenha esse lugar para trabalhar no contra turno.	A inclusão não é uma possibilidade e sim um direito que esta garantido por lei, mas são inúmeras as dificuldades encontradas por os profissionais da educação, educar uma criança autista é algo desafiador.

Fonte: Fabiana de Lima da Silva (2019).

Percebe-se que todos os entrevistados a firmam que teve sim uma inclusão, assim, verifica se que a escola teve o cuidado de promover um momento onde os alunos e os professores pudessem conhecer um pouco da cultura do outro.

Logo abaixo está o 3º quadro, que mostra o questionário com a pergunta terceira em que as duas entrevistadas deram seu ponto de vista a respeito da educação do Autista.

Quadro 3 – Que saberes de tem sobre o Autismo e sua inclusão? e como saberes podem ajudar na sua prática?

Pergunta	Resposta Professora X	Resposta Cuidadora Y
Que saberes de tem sobre o Autismo esua inclusão? e como saberes podem ajudar na sua prática?	Como pedagoga busco várias atividades que possa incluir meu aluno autista em sala com os demais sem excluí-lo das atividades e de forma que chame a atenção do mesmo já que tem um diferencial no comportamento.	Pesquisar e ler sobre o assunto para contribuir na vida do autista, conversacom os pais sobre os comportamentosajuda muito na educação da criança.

Fonte: Fabiana de Lima da Silva (2019).

O que pode se observar nas respostas do terceiro quadro é que, há um desencontro de opiniões entre as duas entrevistadas, ainda consideram os seus conhecimentos insuficientes para realizar um bom trabalho com os alunos Autistas em uma sala de inclusão. Análise de dados realizados foi qualitativo analisando as informações da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo foi possível perceber que, um grande número de pessoas Autistas são privadas dos seus direitos tendo

assegurado, na prática a oportunidade de contribuir com seus desenvolvimentos cognitivos na sociedade. A pesquisa realizada referente à inclusão do Autista no ensino regular permitiu analisar que este processo ainda está em fase de adaptação para alguns professores.

Verificou-se por meio do questionário de perguntas, que a professora X possui uma formação em que promove um ensino de qualidade referente a concepção de educação de Autista. Quando se fala de inclusão tanto a professora X, como a cuidadora Y, demonstram que ainda precisa de metodologias diferenciadas ao lidar com alunos Autista com mais recursos para facilitar a compreensão dos conteúdos para esses alunos.

Entende-se que no processo de avaliação da inclusão de Autistas, no ensino regular teve avanços, porém esse processo precisa ser de qualidade. Deste modo, a pesquisa nos possibilitou a compreender que a inclusão de Autista no ensino regular, requer mudanças nas práticas educativas, preparando esses profissionais a trabalharem com este público.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. **Intervenção precoce e educação especial**. Práticas de intervenção centrada na família. Viseu : psicossoma, 2009.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de Dezembro de 2012, institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro Autista diário da república federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 de dezembro 2012.

CAVACO, N. **Diagnóstico prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças Autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: wak editora, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagoga prática educativas na escola e na família**.5° Ed. RJ: Wak ed, 2014.

GOMES, A, M, S. TERAN, N, E. **Transtornos de aprendizagem e Autismo**. Cultural, S, A,2014.

ORRU, Silva Ester. **Autismo, linguagem e Educação- interação social no cotidiano escolar**,Ed Rio de Janeiro: WAK ed .2012.

REVISTA Autismo 5 ed março 2019, (Revista autista .com.br pdf).

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010. Disponível em: [htt:/portal.MEC.gov.br](http://portal.MEC.gov.br). acesso em 25 de Setembro de 2019.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular** – entenda o Autismo, Rio de Janeiro.ED Fontana,2012.

VALLE, T.G.M.; MAIA , A.C.B. **Aprendizagem do comportamento humano**. São Paulo: cultura acadêmica,2010.



CAPÍTULO 11

O USO DAS TECNOLOGIAS PARA MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DOI: 10.5281/zenodo.8018940

Piedley Macedo Saraiva¹

Raimundo Edilberto Moreira Lopes²

Francisca Ergovânia Batista de Brito³

Robertina Pinheiro Roberto⁴

Victor Emanuel Lima Bezerra⁵

RESUMO: Com a expansão da internet, as instituições escolares sentiram a necessidade de se adaptarem a essa nova realidade e modificarem suas metodologias de ensino na era digital. Buscou-se, por meio de ferramentas e recursos adequados, aprimorar o trabalho com os alunos, estabelecendo uma relação entre a disciplina e a tecnologia. O ensino fundamental é uma etapa crucial na vida do aluno, pois é nesse período que ele passa a maior parte do tempo se desenvolvendo e descobrindo novas perspectivas de mundo. A inserção das tecnologias da informação e comunicação nessa fase de ensino representa uma verdadeira revolução. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica que analisa como as TICs beneficiam o processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental.

Palavras-chave: Tecnologias. Ensino fundamental. Aprendizagem. Educação.

197

¹ Mestre em Gestão estratégica pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Mestre em Desenvolvimento regional pela Universidade Federal do Cariri, especialista em Docência do ensino superior pela Faculdade Católica do Cariri, Competências gerenciais pela Faculdade do Litoral Sul Paulista, Marketing digital pela Estácio de Sá, graduado em administração de empresas pela Universidade Federal da Paraíba, Docente na Faculdade Paraíso do Ceará. piedley@aller.co;

² Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos. Especialista em Química e Biologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2006); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2006); graduado em Pedagogia com habilitação em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2002); graduado em Ciências com habilitação Química e Biologia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2002). Engenheiro Civil graduado pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU (2020). Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade EDUCAMINAS (2021). Atualmente é Professor efetivo da rede pública municipal e estadual. beto.ce@hotmail.com;

³ Bacharel em administração de Empresa pela Faculdade Leão Sampaio - FALS. * Enfermeira pela Faculdade Leão Sampaio - FLS (2010). Especialista em Administração Hospitalar e Sistemas de Saúde Pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2010). Especializando em Enfermagem do Trabalho-(EAD)-FIJ. Especializando em Políticas Públicas e Saúde Coletiva- URCA. ergovaniabrito@hotmail.com;

⁴ Graduação em Medicina pela Fundação Universidade de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte e da Universidade Federal do Cariri. robertina.roberto@ufca.edu.br.

⁵ Bacharel em Direito pela Universidade Regional do Cariri e Segurança Pública pela Academia de Polícia Militar General Edgard Facó. Especialista em Direito Constitucional e Direitos Humanos Fundamentais pela Universidade Regional do Cariri- URCA e Docência do Ensino Superior pela Universidade Pitágoras Unopar. victorbezerra1@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

O mundo está cada vez mais tecnológico, e essa realidade também impactou na educação. Com isso, o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente discutido por educadores, pesquisadores e gestores educacionais.

Assim, a temática abordada neste estudo é o uso das tecnologias para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com enfoque nas ferramentas e metodologias tecnológicas utilizadas no contexto educacional. É um tema relevante e atual, considerando o aumento da utilização das tecnologias no ensino, que apresenta tanto potencialidades quanto desafios a serem superados.

A problemática norteadora deste estudo foi: quais são as principais ferramentas e metodologias tecnológicas utilizadas no contexto educacional e como elas podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem?

Para tanto, o objetivo geral estabelecido para este estudo foi o de analisar o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação. No mesmo sentido, os objetivos específicos foram: abordar a educação no século XXI; apresentar as definições da tecnologia no contexto educacional; e descrever os benefícios destas para o processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa para a realização deste estudo se dá pela importância do tema, uma vez que a utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem tem sido amplamente discutida no contexto educacional. Além disso, o uso de tecnologias pode trazer benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, como o aumento da motivação e do interesse dos alunos, a possibilidade de acesso a conteúdos mais diversificados, a personalização do ensino, entre

outros. No entanto, a utilização de tecnologias também pode apresentar desafios, como a falta de formação dos professores para lidar com as ferramentas tecnológicas e a falta de acesso à tecnologia por parte dos alunos.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com análise de artigos científicos, livros, dissertações e teses relacionadas ao tema. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão sistemática da literatura, utilizando as bases de dados Google Acadêmico, CAPES e SciELO.

O desenvolvimento deste artigo será dividido em três seções principais. Na primeira seção, foram apresentadas as definições sobre a educação na contemporaneidade. Na segunda seção, foram discutidas as ferramentas tecnológicas no contexto educacional. Por fim, na última seção foram apresentados os benefícios da utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Com as mudanças constantes no mundo, as práticas educativas também mudam e exigem dos educadores capacitação adequada para atender às demandas atuais. O papel do docente não é mais apenas transmitir conhecimentos, mas estimular o aluno na construção de conceitos, valores, atitudes e habilidades.

O papel do professor é crucial no desenvolvimento das aprendizagens, devendo sua prática levar o aluno a refletir e adquirir novas visões sobre o mundo. Sendo assim, o professor é o mediador no processo de construção de conhecimentos e aquisição de habilidades.

O professor não deve ver a prática educativa apenas como preparação para o mercado de trabalho, mas sim como uma formação de cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade. Por isso, é

fundamental que ele tenha domínio da didática e permita o diálogo e a reflexão dos conteúdos ministrados, ao invés de apenas aplicá-los de forma automática. (GIANCATERINO, 2007)

Cabe ao professor promover o acesso do aluno à cultura e à ciência, incluindo a todos no processo de aprendizagem e garantindo que o progresso seja consciente e contínuo. É fundamental que o professor incentive o aluno a buscar constantemente novos conhecimentos, indo além das estratégias de ensino utilizadas.

O professor do século XXI precisa estar preparado para utilizar as tecnologias, já que as pessoas estão cada vez mais inseridas no mundo digital, o que transforma as formas de relacionamento, consumo e aprendizado. Por isso, é essencial que a prática docente acompanhe essas evoluções.

A geração atual, criada em meio à tecnologia, naturalmente busca sua presença na sala de aula, oferecendo inúmeras possibilidades para aprimorar o processo didático. As redes sociais, por exemplo, permitem o compartilhamento de informações, vídeos e discussões sobre temas específicos; plataformas de wikis e fóruns possibilitam a construção de trabalhos coletivos; blogs servem para publicar os trabalhos realizados em sala de aula, e ainda há simuladores e jogos, entre outros recursos.

No entanto, mesmo com todas essas mudanças tecnológicas, Branco (2012) afirma que a educação do século XXI ainda se baseia na aula expositiva, com um modelo de ensino centrado no professor e no conteúdo apresentado em textos impressos. Infelizmente, pouco tem sido feito para mudar esse cenário.

Embora as metodologias escolares do século XXI sejam semelhantes às utilizadas no século XX, os alunos que frequentam as escolas hoje são diferentes e passaram por mudanças significativas. Eles são nativos digitais e cresceram cercados pela tecnologia, o que transformou a forma como aprendem e produzem conhecimento. Os

nativos digitais estão acostumados a processar informações rapidamente, preferem gráficos a textos e buscam informações em várias fontes, incluindo salas de bate-papo virtual. A escrita também mudou, seguindo a lógica do teclado e enfatizando a brevidade e a eficiência. Além disso, os alunos interagem simultaneamente com diferentes mídias enquanto realizam atividades escolares, construindo conhecimento de forma randômica. (QUEIROZ, 2017)

Por outro lado, de acordo com Ferreira (2010), a maioria dos professores teve contato com as tecnologias digitais somente na idade adulta, sendo denominados imigrantes digitais. Essa geração foi pega de surpresa com a inserção das inovações tecnológicas na educação, o que resultou na ampliação do acesso a informações disponíveis e na aproximação de pessoas de diferentes culturas. Esses professores não dominam a linguagem digital e ainda constroem o conhecimento de forma linear, seguindo uma prática oral e presencial. Entretanto, eles enfrentam o desafio de aprender e aplicar novos conhecimentos por meio das tecnologias.

É evidente, portanto, a coexistência de duas gerações distintas no ambiente escolar: os nativos digitais e os imigrantes digitais. As diferenças na maneira como essas gerações se relacionam com a tecnologia e constroem o conhecimento geram conflitos no processo de ensino e aprendizagem. Queiroz (2017) destaca que, ao adotar metodologias tradicionais, os professores enfrentam resistência por parte dos nativos digitais. Já Moreira e Candau (2008) alertam para o fato de que muitos alunos são erroneamente diagnosticados por seus professores com déficit de atenção e hiperatividade, simplesmente porque não demonstram interesse nas atividades escolares em geral.

De maneira semelhante, Santos, Scarabotto e Matos (2011) apontam que muitos professores se queixam de que seus alunos leem pouco, são desmotivados e têm dificuldade em trabalhar em grupo. Entretanto, observa-se que esse mesmo grupo de alunos interage com

seus colegas nas redes sociais e aplicativos de celular, aproveitando os recursos da internet de maneira criativa e imersiva.

Portanto, percebe-se que com o advento das tecnologias e todas as ferramentas provenientes dela, o mundo passou transformações em diversas áreas, e inevitavelmente a prática docente foi influenciada por tais fenômenos.

CONCEITOS E DEFINIÇÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

No século XVIII, a tecnologia passou a receber destaque tanto no meio científico quanto social, devido à sua capacidade de reduzir a distância entre os conhecimentos técnicos e intelectuais. Isso possibilitou o desenvolvimento de métodos de estudo profundos e sistemáticos, que visavam atingir objetivos finais por meio de princípios realistas e experiências concretas e seguras. Os conhecimentos científicos foram aplicados para resolver demandas em diversas tarefas. (ALMEIDA, 2001)

A revolução trazida pela tecnologia é intrínseca ao próprio processo de desenvolvimento da humanidade, uma vez que a relação entre o ser humano e a natureza sempre envolveu o uso de tecnologias. No entanto, no século XX, houve um impulso significativo na transição da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação, um conceito que ganhou destaque nas décadas de 60 e que evidenciou ainda mais a mediação da tecnologia na vida humana. (SAHB, 2016)

Com o intuito de facilitar a convivência em sociedade, o ser humano aprimorou os meios de comunicação, o que melhorou significativamente a vida em grupo. Durante esse processo evolutivo, foram inventados e desenvolvidos diversos elementos que

impulsionaram o surgimento da comunicação tecnológica, superando várias fases e invenções ao longo do tempo.

Os processos evolutivos da humanidade geraram sentimentos e incertezas, especialmente no contexto dos meios de comunicação tradicionais, que mantinham um modelo de cidadania passiva. No entanto, com a chegada da Sociedade da Informação e a possibilidade de interação direta com as fontes de informação, surgiram cidadãos ativos e conectados. Assim, as evoluções tecnológicas recentes trouxeram avanços socioculturais para a sociedade contemporânea, enquanto destacavam a necessidade de mudanças no âmbito educacional.

O surgimento das tecnologias trouxe mudanças que impactaram positivamente toda a sociedade, especialmente no que se refere à comunicação, conexão e convívio social. A informática, em particular, ofereceu a esperança de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, bem como inúmeros recursos tecnológicos.

As tecnologias permitem a adaptação do contexto e das situações de aprendizagem às dificuldades encontradas em sala de aula. Elas fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferece diversas possibilidades, permitindo que os professores apresentem as informações de maneiras diferenciadas. Além disso, as TICs disponibilizam informações quando são necessárias, de acordo com os interesses individuais de cada aluno.

Segundo Sahb (2016), as tecnologias se popularizaram na sociedade e, conseqüentemente, tornou-se inevitável a utilização desses recursos no âmbito educacional com fins pedagógicos. Isso ocorre devido ao fato de que, atualmente, é comum que as crianças tenham contato com dispositivos digitais desde os primeiros meses de vida.

Moran (2018, p. 13) afirma sobre as inovações e novidades que a tecnologia tem trazido para a educação:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

É perceptível que o autor em questão reconhece a importância da tecnologia na educação atual e defende que esta não pode ignorar as inovações tecnológicas, uma vez que elas fazem parte da realidade dos alunos. Além disso, ele destaca que a tecnologia pode ser uma aliada na prática pedagógica, sendo assim os educadores devem utilizá-la como meio para proporcionar maior dinamismo e motivação às aulas.

De acordo com Rodrigues Junior (2014) destaca que há diversas possibilidades e mídias digitais que podem ser utilizadas para fins pedagógicos, mas o grande desafio está em saber como utilizá-las de forma eficiente e estimular seu potencial contributivo. Para o autor, a questão não é "o que" usar, mas sim "como" usar tais recursos. Moran (2018), por sua vez, enfatiza que as tecnologias devem ser utilizadas para que o aluno assuma um papel protagonista no processo de aprendizado, promovendo a autonomia e a construção do conhecimento.

Inicialmente, uma das principais barreiras para a integração das tecnologias no processo de ensino é a concepção de que o professor é o detentor absoluto do conhecimento. Com a chegada das tecnologias, o papel do professor se transforma em um agente que

intervém em uma nova metodologia de ensino, oferecendo suporte para o uso adequado dos recursos tecnológicos. Para isso, o professor precisa buscar constantemente atualizações em sua formação, não apenas em sua área de especialização, mas também em relação às tecnologias associadas às práticas pedagógicas. Nesse sentido, Sahb (2016, p. 06) destaca as dificuldades presentes no processo de inserção das tecnologias na educação:

A falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, a quantidade de material inadequada ao porte do colégio, estão entre os principais. Tais fatores interferem consideravelmente na disposição dos educadores para a utilização das inovações, como se fosse possível ficar indiferente à influência que elas exercem sobre as pessoas.

Diversos indivíduos consideram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como uma perspectiva transformadora e determinante para melhorar a educação. No entanto, é necessário considerar que a incorporação dessas tecnologias nas escolas ainda apresenta diversos problemas. Para os professores, é um desafio alterar a forma como concebem e colocam em prática o ensino ao utilizar uma nova ferramenta. De acordo com Imbernón (2010, p. 36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras

tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

É fundamental que as instituições de ensino adotem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como novas estratégias de aprendizagem em todas as áreas do currículo. Embora atualmente as TICs sejam utilizadas como recursos didáticos complementares em atividades extracurriculares ou em algumas disciplinas específicas, é importante reconhecer o potencial pedagógico dos computadores e considerá-los como ferramentas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A adequação das práticas pedagógicas às demandas sociais atuais requer a incorporação de recursos tecnológicos em todos os níveis de ensino. É fundamental que desde as etapas iniciais do ensino básico sejam utilizadas ferramentas tecnológicas, tendo em vista que a sociedade está cada vez mais imersa em um ambiente tecnológico que transforma as formas de interação, estudo, trabalho e outras atividades cotidianas.

BENEFÍCIOS DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Diante das transformações nos campos sociais, tecnológicos e culturais, é imprescindível entender os desafios e as oportunidades que a educação enfrenta para acompanhar o atual cenário. Segundo Almeida (2001), essas evoluções têm impactado diretamente as organizações e o próprio pensamento humano, resultando em um novo universo no cotidiano das pessoas. Isso requer independência,

criatividade e autocrítica na aquisição e seleção de informações para construir o conhecimento.

Dessa forma, o processo de seleção das informações e o papel dos sistemas educacionais têm sido amplamente questionados, especialmente no contexto de transformações e de interconexões em rede. Isso tem levado as instituições educacionais a repensarem e reestruturarem seus princípios organizacionais, para que possam se adaptar às novas demandas do mundo contemporâneo.

É inegável que as novas tecnologias são uma parte intrínseca da vida das pessoas, e as crianças de hoje em dia nascem inseridas no mundo digital. Antes mesmo de começarem a frequentar a escola, elas já têm contato com mídias eletrônicas em seu ambiente familiar, o que ocorre de forma natural e desperta o interesse e a curiosidade das crianças.

De acordo com Carvalho (2012), a acessibilidade aos recursos tecnológicos está vinculada aos direitos fundamentais de liberdade e expressão, mas eles também são ferramentas contributivas para o desenvolvimento social, econômico, cultural e intelectual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que a prática pedagógica deve ser adequada à realidade do mundo, ao mercado de trabalho e à integração do conhecimento. Portanto, o uso efetivo das TICs e das mídias digitais na escola é uma condição necessária para o cidadão nessa realidade baseada na tecnologia. A utilização de tecnologias no mundo atual está totalmente inserida nessas exigências. Além disso, nunca houve um volume tão grande de informações e conhecimentos disponíveis em um período tão curto.

Nesse sentido, Moran (2013, p. 50) discorre:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si

mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola não fique indiferente à realidade atual, mas sim, integre as TICs no processo de ensino. Isso porque as tecnologias de informação e comunicação têm o potencial de contribuir para a construção de conhecimentos, estimular as diversas inteligências e favorecer a aprendizagem significativa.

De acordo com Machado (2013), a incorporação das tecnologias nas propostas curriculares, especialmente nos anos iniciais, possibilita às crianças a exploração de novos conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, questionamento, expressão de opiniões, pensamento crítico e criatividade de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando, assim, o processo de aprendizagem mais compreensível e envolvente.

Com base nessa análise, é claro que é preciso fazer mudanças, especialmente nos métodos de ensino utilizados. As escolas precisam repensar sua abordagem pedagógica, abandonando os métodos tradicionais de ensino e incorporando tecnologias digitais em sua prática, de forma a promover a aprendizagem colaborativa e integrada.

A inclusão das tecnologias na educação básica contribuirá significativamente para o desenvolvimento do educando, assegurando a formação comum necessária para o exercício da cidadania, bem como fornecendo métodos para progredir no trabalho e em estudos

posteriores, como prescrito pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional - LDB 9.394/1996.

A partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola, ela passa por uma fase de desenvolvimento cognitivo conhecida como operações concretas. Nessa fase, o uso das tecnologias é fundamental para promover uma aprendizagem significativa, inovadora e prazerosa. Isso se deve ao fato de que essas tecnologias oferecem recursos como texto, imagem, som e animação, elementos que são cada vez mais importantes para manter a atenção e o interesse dos alunos. Portanto, é extremamente relevante que os recursos tecnológicos estejam disponíveis desde os anos iniciais, permitindo que o educador atue como mediador de conhecimentos, buscando uma metodologia interativa que esteja de acordo com a realidade em que os alunos estão inseridos.

É fundamental compreender que viver em isolamento e desconexão com o mundo ao redor é impossível. Portanto, torna-se imperativo a criação de um sistema que contraponha os métodos convencionais, a fim de incorporar de maneira significativa as novas tecnologias que invadem rapidamente toda a sociedade. Diante desse desafiador cenário, é crucial que os educadores utilizem essas novas tecnologias como ferramentas para não ficarem estagnados e acompanharem o ritmo das transformações tecnológicas.

Diversos estudiosos e pesquisadores estabeleceram relações entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e os mais diversos recursos digitais com uma educação abrangente. Sendo assim, para a construção de um conhecimento significativo, são necessários o empenho e o interesse de todos os profissionais que atuam no ensino fundamental. É inegável que as crianças já estão imersas no mundo tecnológico desde os anos iniciais da vida escolar, e, por isso, o seu desenvolvimento e conhecimento são valiosos para o

processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Demo (2009, p. 81), a criança:

[...] ao usar o teclado, começa a perceber letras e números, e outros signos que fazem o computador reagir. A criança descobre que o computador é uma máquina interativa. Nele se podem ver filmes, ouvir músicas, assistir a desenhos e outras animações, navegar na Internet... A relação mais forte com a criança, além de lúdica substancialmente, é poder interagir com a máquina que responde de maneiras atraentes, instigantes.

É notório que muitas crianças, antes mesmo de aprender a ler e escrever, já têm familiaridade com o manuseio do mouse e teclado e com jogos em computadores. Isso aponta para uma mudança nos desafios da aprendizagem, onde as novas alfabetizações se tornam mais evidentes e vão além das habilidades tradicionais de ler, escrever e contar.

Considerando a falta de motivação dos alunos, é crucial explorar essa oportunidade para encontrar novas maneiras de proporcionar uma aprendizagem que desperte seu interesse e prazer em aprender. As tecnologias atuais estão demonstrando que é possível desenvolver um modelo educacional que ofereça novas possibilidades de interação e comunicação. Como as crianças de hoje já nascem imersas nessa cultura, a escola precisa ser uma instituição versátil e adaptável para acompanhar essa realidade em constante mudança.

Os recursos das novas tecnologias promovem mudanças significativas na alfabetização, fornecendo atividades pedagógicas inovadoras que incentivam o senso crítico, o discernimento e a autonomia das crianças. No entanto, é fundamental criar uma

metodologia apropriada e aplicá-la adequadamente no contexto escolar e social para que essas atividades resultem em aprendizagem. É importante aprender a utilizar esses recursos de maneira eficaz e de acordo com as necessidades dos educandos. Dessa forma, os softwares educacionais podem facilitar o processo de alfabetização, desde que sejam desenvolvidos de forma interessante e contextualizada.

Segundo Moran (2013) argumenta que ensinar com as mídias digitais é uma revolução que simultaneamente transforma os paradigmas convencionais do ensino, aproximando professores e alunos. Por isso, é essencial que o professor esteja atualizado e disponível para lidar com as dúvidas e expectativas das crianças em relação à inclusão dessas tecnologias no contexto educacional.

A inclusão das tecnologias no ensino fundamental é essencial para potencializar o aprendizado, considerando que as crianças já estão familiarizadas com elas. Porém, é necessário que as escolas se atualizem constantemente sobre essas tecnologias e promovam uma formação adequada dos professores para utilizá-las de forma reflexiva e efetiva. O uso da tecnologia requer mais do que estrutura física, demanda uma abordagem pedagógica adequada para atender às necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é utilizado pelo ser humano para compreender o mundo e melhorar sua sobrevivência. Com a criação da tecnologia, as relações entre os indivíduos e o mundo mudaram significativamente. Isso justifica a necessidade de tecnologia nas escolas, especialmente nas salas de aula.

Conforme o estudo apresentado, as tecnologias estão intrinsecamente presentes na vida das pessoas desde o nascimento. Portanto, as estratégias educacionais devem ser repensadas para atender a essa demanda da sociedade cada vez mais imersa no mundo digital.

A presença de tecnologias nas salas de aula proporciona uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente, permitindo que os alunos construam bases sólidas para adquirir conhecimento e se desenvolverem plenamente. É preciso lembrar, no entanto, que a tecnologia não deve ser o foco central do processo educativo. O papel do professor é garantir que o aprendizado seja o objetivo principal, utilizando a tecnologia de forma consciente e equilibrada para enriquecer a experiência educacional.

É preciso que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) e as mídias digitais sejam usadas como recursos para auxiliar no ensino de disciplinas e conteúdo. No entanto, mesmo com a crescente ascensão tecnológica, é essencial que haja uma transformação nas práticas pedagógicas, já que o simples uso das TICs com abordagens tradicionais não irá promover uma educação inovadora.

Os recursos tecnológicos têm impactado em todas as dimensões da vida humana, incluindo as sociais, econômicas, culturais e educacionais, tornando cada vez mais evidente a necessidade urgente de formar os professores para lidar com as novas tecnologias. Ainda se observa uma formação de docentes baseada em modelos tradicionais, o que dificulta a efetividade da utilização das TICs como ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem.

Assim sendo, é imprescindível que as escolas se adaptem às mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem no mundo atual, transformando suas práticas educativas para atender às demandas da sociedade. Independentemente da forma como as instituições educacionais do futuro se apresentarão, é esperado que a interação

social seja um elemento ainda mais importante na construção do conhecimento e na definição das identidades individuais e coletivas.

A discussão sobre esse assunto é contínua, uma vez que é de extrema importância. É crucial capacitar continuamente os professores, que têm a responsabilidade de serem formadores de opinião e ensinar os alunos a selecionar informações construtivas dentre a diversidade disponível. Nesse sentido, destaca-se a relevância dos recursos tecnológicos em prol da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Almeida, F. J. (coord.). Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: s.n., 2001.

BRANCO, S. **Direito a Educação, Novas Tecnologias e Limites da Lei de direitos Autorais**. Cultura Livre. 2012. Disponível em: http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/direito_a_educacao_novas_tecnologias_e_limites_da_lei_de.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

CARVALHO, J. M. **O uso pedagógico dos laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio de Londrina**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FERREIRA, A. A. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. **The computer in the teaching-learning process: of the resistance to seduction**. v. 17, n. 2, p. 65-76, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 01 mar. 2023.

GIANCATERINO, R. **Escola, Professor, Aluno**. Os Participantes do Processo Educacional. São Paulo: Madras, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, V. R. **(Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos**. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado. (Org.). Os doze trabalhos de Hércules. 1ªed.São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUEIROZ, J. P. S. A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula. **CIET: EnPED**, 2018.

RODRIGUES JUNIOR, E. **Os Desafios da Educação Frente às Novas Tecnologias**. Universidade de Sorocaba. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Sorocaba, 2014.

SAHB, W. F. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, M.; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO -SIRSE**. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.



CAPÍTULO 12

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.5281/zenodo.8018949

*Ginete Cavalcante Nunes*¹
*Maria das Graças de Carvalho*²
*Silvânia Maria de Oliveira Gomes*³
*Gislene Farias de Oliveira*⁴

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar algumas considerações a respeito do trabalho com leitura de poesias no Ensino fundamental, considerando a importância desse gênero no Ensino Fundamental. Apresentamos uma proposta didática para realizar o trabalho com leitura de poesias nesta etapa de ensino. Nesse contexto, percebe-se que, na maioria das vezes, há uma tendência de o poema ser apresentado na escola como mero pretexto para análise gramatical ou questionamentos sobre o aspecto formal. Para discorrer sobre o tema, utilizou-se como base teórica, os

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN-2023. Mestra em Letras no âmbito do Programa PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns- UAG, conclusão em 2016. Curso MESTRADO EM DIREITO pela Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC. Possui Especialização em Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA) em 2014 e Especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí- ISESPI. Possui Especialização em Coordenação Pedagógica pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí- ISESPI. Cursando Especialização em Direito Constitucional pela Universidade Regional do Cariri- URCA. Curso Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI- SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI. Curso Especialização em Teologia pela UNIASSELVI- SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI. Curso Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pela UNIASSELVI- SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI. Curso atualmente Bacharelado em Direito- UNINASSAU. Curso Segunda Licenciatura em História pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR) Curso Graduação em Teologia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR). Curso Segunda Licenciatura em Filosofia pela UNIASSELVI- SOCIEDADE EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI. Graduada em Letras / Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA) em 2010. Licenciada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá- UNICESUMAR (2021). Contato: ginetecavalcante@gmail.com;

² MESTRA em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT- Lisboa/Portugal; Graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina-PE - FAFOPA(1990). Especialização em: Metodologia do Ensino Superior(AEDA); Psicopedagogia em Educação (Leão Sampaio) ; História e sociologia (URCA)Educação contextualizada no semiário (UESPI); Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior(AEDA); Atualmente: Secretária Adjunta da secretaria municipal de educação da cidade de Simões - PI; Professora do Centro de Educação Municipal de simões-PI. Contato: grace.arthur@hotmail.com;

³ MESTRE em Ciências da Educação pela LUSÓFONA - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT - Lisboa Portugal (2016). Ensino Médio Técnica em Agropecuária pela Escola Agrotécnica de Araripina-PE (1996); Professora - Ensino médio em Magistério pelo Colégio Programus (1999). Graduada com Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2002). Especialista em História e Sociologia - URCA-CE e Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior - FAFOPA / AEDA - Araripina - PE. Cursou 4 período de Filosofia pela UAB/UAPI/UFPI/Polo de Simões-PI. Professora ativa e Concursada da PREFEITURA MUNICIPAL DE SIMÕES - PI .Contato: silvianiamoreira.hist@gmail.com

⁴ Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo, Brasil. Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Contato: gislene.farias@ufca.edu.br

trabalhos de Cosson (2006 e 2014), quanto ao tratamento do letramento literário; as reflexões a respeito do ensino de literatura de, Pinheiro (2003) e Sorrenti (2007) e Nunes (2016), especificamente sobre ensino de poesia; e, de forma geral, sobre ensino de literatura, Bernardo (2002), Candido (2004), Jouve (2012) e Todorov (2009). Dessa maneira, busca-se percepções sobre questões do ensino do poema para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental como uma forma de instigar o aluno a continuar lendo textos literários.

Palavras-chave: Leitura de poesia; Ensino Fundamental; Proposta.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações a respeito do ensino de literatura bem como o trabalho com leitura de poesias no ensino fundamental, pretendemos também expor uma proposta didática para o trabalho sistematizado com leitura de poesias nessa etapa de ensino.

Acreditamos que a poesia é uma ótima opção para professores que se propõem a trabalhar com textos significativos visando à formação de leitores críticos, reflexivos, e atuantes que se identificam como um ser social transformador.

No entanto, infelizmente, o que se percebe é que a poesia é um gênero bastante desvalorizado no contexto escolar. Na verdade, muitos educadores sabem sobre a importância da poesia, porém, faltam-lhes estratégias para trabalhar com esse gênero de forma a promover o letramento literário. Os livros didáticos em sua grande maioria, quando tratam desse gênero em seu conteúdo, servem apenas como um pretexto para a realização de estudos gramaticais, piorando assim o tratamento dado ao uso do poema em sala de aula. Pensando nisso é que apresentamos uma proposta para o trabalho com poesias no Ensino Fundamental, no sentido de promover o letramento literário.

Cabe-nos ressaltar a relevância que o tema tem para se pensar a construção de uma ação pedagógica mais qualitativa, fazendo da instituição escolar um lugar onde os estudantes passam a vivenciar e apreciar suas diversas formas de criação e expressão, pois educar e aprender não cessam, são momentos fascinantes, infinitos e cheios de aprendizagens, quando se propõe uma prática de ensino sistemático e significativo.

LITERATURA E ENSINO

De acordo com Jouve (2012) em sua obra *Por que estudar literatura?* ao comentar sobre o porquê ler e estudar literatura, reflete que lemos um texto literário por prazer, por emoção estética, enquanto o estudamos por outras razões. Segundo ele os professores de literatura não podem provar aos seus alunos que têm um gosto literário melhor e mais apurado que estes; isto em um nível pessoal. Em compensação, podem demonstrar que determinado texto exprime uma visão das coisas, lança um olhar sobre a vida, tem relação com a existência, faz uma reflexão sobre a linguagem e que desta maneira, tudo isso torna seu estudo necessário.

Dentro desta reflexão, torna-se necessário lembrar o que disse Candido (2004), afirmando que a Literatura satisfaz uma necessidade essencial do ser humano “a necessidade de ficção e fantasia”. Ainda em seu texto “direitos humanos e literatura”, Candido (2004) defende o direito_a ela a todos os seres de todas classes sociais e argumenta também sobre o poder transformador que a literatura possui, através dos textos que trazem “livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” e por isso nos humanizam:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Assim, a literatura sendo uma forma de nos comunicarmos com os outros pode contribuir, sem dúvida, para o bom desenvolvimento das relações humanas e para o reencontro do homem com seu espírito, como nos sugere Todorov (2009):

A Literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir [...] (TODOROV, 2009, p. 76)

Dessa maneira, compreendemos que o ensino de literatura deve configurar-se como um conjunto de experiências estéticas que proporcionem ao aluno, autonomia de leitura, pensamento crítico,

educação da sensibilidade e do autoconhecimento, e principalmente da condição humana. Todorov (2009) ainda discorre sobre a importância da literatura para a compreensão da condição humana:

[...] a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 77)

Através da citação acima, pode-se claramente perceber o poder que tem a literatura de atuar na formação do indivíduo, levando-o a perceber a condição humana. Assim, corroborando com Todorov (2009), Bernardo (2002) ressalta a importância da presença da disciplina de literatura no currículo escolar:

[...] Por que a literatura tem importância institucional? Por que é ensinada nas escolas e nas universidades? Por que tantos alunos, e até mesmo muitos professores (mormente das chamadas disciplinas exatas), consideram o estudo da literatura o supra sumo da cultura inútil e, a despeito, ela continua a ser ensinada e cobrada, com significativo espaço na grade curricular e nos exames vestibulares? (BERNARDO, 2002, p. 148)

Percebemos que o que justifica o estudo da literatura, bem como a sua presença no currículo escolar é o fato dela nos permitir aprofundar a altura, o saber, os conhecimentos, tornando-nos cidadãos mais conscientes e críticos, algo que, sem dúvida, vem em inteiro bem da humanidade. Entendemos, portanto, que o direito à literatura faz parte dos direitos essenciais à vida, e que os nossos jovens do Ensino Fundamental necessitam usufruir deste direito, corroborando com o que afirma Bernardo (2002):

[...] A realidade nos é inacessível porque ela engloba tudo o que existe e todas as perspectivas possíveis. Ora, não podemos ver “tudo”, mas apenas nêgas de coisas [...] A ficção, a literatura, fazem mais do que ampliar as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros (os personagens) e adquirir, ainda momentaneamente, a perspectiva destes outros - para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que é. (BERNARDO, 2002, p. 147)

O aluno do Ensino Fundamental, necessita compreender que o acesso à literatura é, na verdade, o estabelecimento de um diálogo possível a qualquer um que queira “ouvir” a sua voz e compreender além do que se pode ver. A literatura não é só um objeto de estudo, é, sobretudo, em sua concepção mais ampla, o conjunto de vozes declamadas por várias falas ao longo da história da Humanidade, nos

permitindo descobrir e ampliar nossa realidade. O “inexplorado” e o “desconhecido” pode ser descoberto e vivenciado através da literatura.

A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar de o texto poético ter sido marginalizado e esquecido por muito tempo na escola principalmente no Ensino Fundamental, Colomer (2007), entendemos que o uso de poemas na sala de aula pode se tornar um recurso eficiente para a promoção do letramento literário, principalmente em um momento em que os alunos estão passando pela fase de formação e transição do Ensino Fundamental para o médio. O que percebemos, contudo, é que infelizmente são poucos os professores que trabalham efetivamente com a poesia e poemas em suas salas e muitos quando trabalham dão o tratamento ao poema semelhante ao que se dá a outros gêneros onde infelizmente um poema é tratado da mesma forma que um anúncio, uma bula, um cartaz, um bilhete, uma receita. As especificidades da literatura são negadas, portanto, Sorrenti (2007) trata sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula:

Mais do que nunca é tempo de valorizar o perfil do leitor do texto poético, lembrando o papel preponderante que tem a interação texto-leitor. Tal interação, vista à luz da contiguidade, da correspondência que se avizinha no jogo da troca de experiências, reforça ainda mais a importância do papel do professor na tarefa de iluminar o grande encontro entre o texto poético e o aluno. (SORRENTI, 2007, p. 151, 152)

Percebendo-se a dificuldade que muitos professores enfrentam em sua sala de aula no que concerne ao ato da leitura, devemos considerar o que afirma Nunes (2016) sobre a importância do trabalho com poesias no Ensino Fundamental:

É de fundamental importância que os educadores selecionem e busquem poemas que possam contribuir para a formação de leitores proficientes e competentes, pois, o trabalho com a poesia realizado em sala de aula pode sem dúvida alguma fazer o aluno apropriar-se da linguagem literária e também exprimir suas ideias e críticas. (NUNES, 2016, p. 153)

Compreendemos com isso a significância do trabalho sistematizado e bem contextualizado com a poesia no Ensino Fundamental. Acerca disso é importante notar o que diz Cosson (2014) sobre esse trabalho com a leitura literária.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo o texto literário

requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos. (COSSON, 2014, p. 50)

Entendemos que compete à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor para facilitar o gosto pela literatura e leitura de poemas, tornando a leitura poética significativa, estimulando a variedade de experiência, a formação de juízo crítico, a autonomia e responsabilidade leitora dos estudantes do Ensino Fundamental. Nunes (2016) ainda considera que:

A poesia é capaz de sensibilizar o ser humano, e nesse sentido evidencia-se a importância de trabalhar o gênero em fase escolar, para tanto deve ser levado em conta tanto a recepção quanto às contribuições da poesia para a promoção da leitura literária. (NUNES, 2016, p. 154)

Notemos como a autora reflete acerca da capacidade de sensibilização que a poesia possui, portanto a sua importância para o jovem leitor do Ensino Fundamental. Desta maneira, Sorrenti (2009) ratifica que o professor precisa estar muito seguro em relação à sua prática pedagógica no que concerne ao trabalho com poemas, devendo ter formação que o condicione a propor atividades no trabalho com poemas que ultrapassem o livro didático, tornando suas aulas interessantes e sobretudo ricas de aprendizagem significativas.

Entendemos que é nesse meio que se insere a escola, proporcionando a aprendizagem, facilitando o processo que eleva a

importância, segundo Averbuck (1988) “de um ensino voltado para a criatividade como meio formador da sensibilidade”. E a poesia é um caminho para tal, sendo trabalhada de forma ordenada no Ensino Fundamental. Desse modo, notemos o que diz Sorrenti (2007) sobre a importância do trabalho com a poesia na sala de aula

Na sala de aula, o trabalho com a poesia geralmente ocupa um tempo restrito, porque há muitos assuntos a serem estudados. Mas é preciso aconselhar o aluno a não entregar a criação poética ao domínio da pressa, do sonho e da inconsciência. Faz-se necessário ressaltar sempre a importância do raciocínio e da atenção. (SORRENTI, 2007, p. 52)

224

Para muitos, trabalhar com poesia é perda de tempo, achando estes que a poesia é “algo do além”, “inacessível”, porém, ao deixar de se trabalhar com a poesia, há, sem dúvida, uma lacuna enorme na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Portanto, poesia é assunto que deve estar em pauta no Ensino Fundamental e segundo Sorrenti (2007):

O fazer poético pode estar ao alcance de todos, mas o professor deverá tomar cuidado para não incorrer em posturas extremistas: não supervalorizar imerecidamente o texto do aluno nem descartar e\ou desvalorizar as suas tentativas de criação poética. A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno. (SORRENTI, 2007,p. 52)

Ainda conforme Sorrenti (2007) “É importante que a escola faça de tudo para preservar a sensibilidade estética do aluno”. Com isso, a autora afirma a importância de se fazer um trabalho bem sistematizado com a poesia na sala de aula, visto ser esse um gênero de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, também por ser um gênero que trabalha com a função poética da linguagem, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o texto literário, sendo este de um grau maior de complexidade, pela própria especificidade da linguagem literária.

Segundo Gebara (2007), a leitura do poema acaba sendo feita de forma equivocada onde na maioria das vezes ele é lido com a utilização de estratégia da recitação ou leitura dramatizada, servindo apenas como método decorativo nas aulas. Com isto, o texto poético é visto de maneira superficial, sendo utilizado apenas como um objeto decorativo das aulas no ensino fundamental especificamente. Como afirma Pinheiro (2003), ao escolher textos poéticos deve-se levar em conta os critérios estéticos que o constitui, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figura que ele contém, porém, o trabalho com poesia não deve se limitar à leitura, que muitas vezes é feita com descuido e sem destreza pelo professor.

Sorrenti (2007) tratando ainda sobre o trabalho do professor com a poesia na sala de aula faz a seguinte reflexão:

Acredito que melhor seria pensar em se criar na escola uma aproximação com a poesia visando criar e/ou continuar criando o gosto pelo texto poético [...] a teorização não funciona, porque torna o trabalho árido, cansativo e pode esconder o melhor da festa – que é a descoberta (ou a redescoberta) da poesia. O estudo sistematizado das regras de versificação não é capaz de favorecer esse estado de empatia do

leitor em relação ao poema. (SORRENTI, 2007, p. 58)

Sorrenti (2007) ainda ressalta a importância dos poemas serem trabalhados em sala de aula de forma que estes se tornem reais para os alunos, como uma experiência que pode ser realizada com prazer através do exercício do dizer, do ouvir e do vivenciá-los. Uma boa leitura do poema pelo professor, já é um bom caminho para a “descoberta da poesia” no ensino fundamental.

Em se tratando do trabalho com a poesia na sala de aula, como bem reflete a autora, esse é um momento muito especial e que deve ser dinâmico, cabendo ao professor o papel de provocador de um estado de sensibilização, de iluminador de caminhos para a leitura poética, principalmente na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; para assim, formar jovens leitores literários.

PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para introduzir o universo poético na vida dos estudantes do Ensino Fundamental, propomos que o professor use uma Oficina de Leitura de Poesia em sequência didática (SD), ou seja, uma série de oficinas sobre o assunto que partem dos conhecimentos dos alunos sobre a temática e vão aumentando o grau de dificuldade, conforme os conhecimentos são assimilados. A nossa sequência didática é composta por seis etapas de atividades que poderão ser ministradas em doze aulas. A Oficina está organizada nas seguintes etapas:

Atividade 1 – Conversa ou pesquisa sobre poesia

Atividade 2 - Apresentação e discussão do material pesquisado- A rima da poesia
Atividade 3 - Leitura de poesia em voz alta

Atividade 4 - Seleção, leitura em voz alta e discussão em grupo de um poema
Atividade 5 - Organização de um varal de poesia

Atividade 6 - Sarau poético

DESCRIÇÃO DA OFICINA DE LEITURA DE POESIA- ENSINO FUNDAMENTAL

Esta Oficina de Leitura de Poesia tem como objetivo despertar o interesse dos alunos por textos poéticos. Expomos algumas das características que estruturam o texto poético, como as noções de rima, verso e estrofe, apresentações de poemas de autores destacados no cenário poético do Brasil, pesquisas e leituras de poemas, análises e interpretações, criação e escrita de poemas e recitação. O público alvo para esta oficina são alunos do Ensino Fundamental- Anos Finais. A oficina possui as seguintes etapas:

Atividade 1 - Conversa ou pesquisa sobre poesia este momento introdutório a aula deve iniciar com uma conversa ou pesquisa sobre o que os alunos conhecem de poesia: gêneros, autores, títulos e formas de expressão. A interação professor-aluno deve ser bastante efetiva.

A pesquisa pode ser feita durante a aula e, conforme os alunos relatam, o professor registra as respostas na lousa ao mesmo tempo em que explica e exemplifica as ideias levantadas.

O professor pode perguntar se alguém sabe algum poema de cor e se gostaria de recitá-lo. Algumas respostas esperadas dos alunos

são as cantigas de roda, versinhos, poemas, textos poéticos, letras de música.

Durante esta pesquisa ou conversa, pode-se definir *poema* e *poesia* e também trabalhar função e difusão da poesia. Ou seja: o que ela significa na vida dos alunos, o que eles pensam sobre este gênero e como têm contato com ele. Nesta aula o professor também deverá trabalhar o conceito de *linguagem poética*, a exploração do sentido conotativo das palavras e a utilização das figuras de linguagem.

Para a realização da aula seguinte, o professor deverá pedir para que os alunos pesquisem em casa formas poéticas, do dito popular, da quadrinha, ao soneto, da poesia contemporânea, com rimas, sem rimas.

Atividade 2 - Apresentação e discussão do material pesquisado- A rima da poesia

Os alunos devem apresentar o material pesquisado. É o momento em que o professor buscará relacionar os textos e informações trazidas pelos alunos, estabelecendo semelhanças e contrastes. Nesse momento o professor lê poemas em voz alta para toda a turma e apresenta uma das características que estruturam o texto poético: a rima.

Depois dessa introdução, o professor apresenta alguns poemas para discussão, leitura e análise com a turma. Sugerimos aqui os poemas: Soneto de Separação de Vinícius de Moraes e Autopsicografia de Fernando Pessoa.

É interessante mencionar que antes da invenção da imprensa, a rima tinha um papel importante porque permitia a memorização mais fácil dos versos. Como a música, o poema requer uma sequência de sons para que se acompanhe uma cadência rítmica na leitura. O ideal é

que não se haja regras fixas para a formação do ritmo e que ele apenas flua para uma boa significação e interpretação dos poemas.

Pode-se exemplificar com o poema *A onda* de Manuel Bandeira, onde a intencionalidade do poeta agiu dando um encadeamento leve e contínuo, como as ondas do oceano, e tornando dinâmica a cadência rítmica do poema. Isso acontece porque os sons se alternam e se sucedem, estabelecendo ao mesmo tempo a intensidade (forte/fraco) e a aceleração (lento/rápido) dos versos. O mais importante aqui é fazer o aluno perceber que, geralmente, o bom poema apresenta um ritmo agradável à leitura.

É interessante fazê-los ler também o poema “Ritmo” de Mário Quintana, atentando para a repetição das estruturas e deixá-los perceber que isso sugere os sons da vassoura, da escova e da roupa sendo lavada.

Atividade 3 – Leitura de poesia em voz alta

Nesta aula, é possível explorar os diversos modos de leitura em voz alta de poemas. O professor de antemão deve selecionar e organizar uma caixa com poemas diversos para a realização da leitura pelos alunos, ressaltamos que estes devem estar numa modalidade que alcance a sensibilidade dos alunos. Sugerimos aqui alguns poemas para essa aula: *Motivo* de Cecília Meirelles, *Convite* de José Paulo Paes, *Liberdade* de Fernando Pessoa, *Soneto de Fidelidade* de Vinícius de Moraes, entre outros.

Inicialmente, os alunos, que podem estar reunidos em grupos ou não, receberão poemas diversos para a realização da leitura. Ao passo que os alunos forem lendo o professor deverá acompanhar essa leitura, orientando os alunos para uma adequada entonação do poema.

Depois disso, o professor exporá algumas maneiras diferentes de ler um poema e pedirá que os alunos escolham uma delas (eles podem até inventar outro jeito). Se quiser, o professor poderá realizar um pequeno sorteio para definir a distribuição dos modos de leitura. Algumas sugestões são: gritando, falando grosso (grave), falando fino (agudo), bocejando, gargalhando, destacando as sílabas, falando de maneira suave, de maneira zangada, cochichando, etc.

Atividade 4 – Seleção, leitura em voz alta e discussão em grupo de um poema

A atividade estará voltada a um trabalho mais sistemático com a leitura. Primeiramente, em duplas ou no máximo em trios, os alunos deverão escolher, dentre alguns livros de poesia que o professor selecionará anteriormente, aquele que mais os atrair.

Realizadas as escolhas dos livros, o professor pedirá que o grupo selecione um poema que achar mais interessante.

A ideia central é que os alunos tenham a possibilidade de ler vários poemas e que possam discutir entre si até chegarem a um consenso quanto ao poema que deverá ser escolhido. Depois disso, o aluno ou o grupo, podendo fazer uma espécie de jogral, poderá ler o poema escolhido. A cada leitura, o professor pode estimular alguns comentários por parte dos alunos, questionando a respeito do porquê da escolha, se os outros grupos também gostaram, qual a parte que mais chamou a atenção, etc.

Para finalizar, a classe poderá eleger o poema mais interessante (que decerto será eleito em razão do modo de abordagem dos alunos).

Atividade 5 - Organização de um varal de poesia

Nessa aula, os alunos deverão, com a ajuda do professor, organizar um varal para a exposição das poesias lidas.

Nesse momento, os alunos devem se organizar para decidirem o melhor lugar da sala para pendurar o varal com os poemas e colam os poemas no barbante trazido pelo professor. A exposição deve se estender a outras turmas do ensino fundamental para visita, leitura e apreciação das poesias.

Atividade 6 - Sarau poético

Neste último momento, o professor juntamente com os alunos deve organizar um sarau poético que pode ser apresentado no pátio da escola para outras turmas. O cenário deve ser organizado e ornamentado para a apresentação dos alunos, deve ser convidado as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental para apreciarem a apresentação. Desta maneira, é importante destacar que o sarau poético é um evento de grande importância dentro da escola, pela sua relevância e pela capacidade de envolvimento dos educandos em uma atividade prazerosa, que desperta o interesse pela leitura e produção de textos.

SUGESTÕES E ESTRATÉGIAS PARA DIRECIONAR AS LEITURAS

Nesse sentido, para não correr o risco de perder de vista tais objetivos, é bom ter em mente algumas ideias sugeridas por Hélder Pinheiro:

Não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não deu certo em experiências anteriores; não buscar resultados imediatos e visíveis - nesse campo, há coisas sutis que nem sempre vemos; e ter constância no trabalho - é melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um 'festival de poesia' e no resto do ano ela ser esquecida. (PINHEIRO, 2003, p. 30)

Segundo Bordini (1986, p. 31-32), a poesia é a forma literária que mais exige introspecção porque condensa múltiplos sentidos num espaço gráfico mínimo e exige do seu leitor um olhar mais atento à página, uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo e um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações.

Para uma boa leitura indicamos aos alunos algumas estratégias para um bom aproveitamento da mesma:

- Leitura silenciosa do texto;
- Leitura oral com expressividade, ritmada e emotiva, conforme o poema, feita pelo professor para incentivar os alunos;
- Discussão das interpretações dos poemas oralmente, com emissão de opiniões sobre assunto do texto;
- Interpretação escrita como resultado da interpretação oral dos alunos;
- Inferência visual, tátil e auditiva.

Essas estratégias apontam outras leituras possíveis de serem feitas, porque significados do texto se constrói na relação com o seu interlocutor. Isso significa dizer que haverá tantas leituras quantos leitores houver. Por isso, é importante o professor ter uma postura que envolva o diálogo e interlocução em relação a interpretação de um texto, principalmente no que concerne ao trabalho com poemas e

aforismos. Essas estratégias fazem também, com que os alunos/leitores interfiram no significado global do texto, pois ele pode formular e reformular hipóteses, aceitar ou rejeitar conclusões, fazer inferências – ativar e usar informações implícitas no leitor, já que a inferência ocorre na mente do leitor - ele é capaz de construir novas propostas, a partir de outras já dadas.

Entendemos que o motivo pelo qual o trabalho com poemas na sala de aula torna-se importante, é que ele exercita a reflexão e a memorização, auxiliando na plasticidade cerebral e consequentemente na aprendizagem.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz e utilitária esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim, o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

SUGESTÃO DE POEMAS PARA TRABALHAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

- As borboletas – Vinicius de Moraes
- Carinhas – Marcos Aguiar
- A bailarina - Cecília Meireles
- As meninas – Cecília Meireles
- A cachorrinha – Vinicius de Moraes
- Hoje e amanhã é domingo – Cultura popular
- Paraíso - José Paulo Paes

- Toada – Manuel Bandeira
- Convite – José Paulo Paes
- Grilo grilado – Elias José

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia deve permear a sala de aula e os poemas devem ser trazidos pelos professores e trabalhados de forma significativa na sala de aula e não serem tratados apenas como textos simplesmente destinados à leitura silenciosa. Sendo assim, sem dúvida alguma os alunos se apropriariam de suas características e o letramento literário seria promovido.

As ideias aqui contidas, bem como a proposta de trabalho com poesia no ensino fundamental, são, sem dúvida, reflexões, não acabadas, mas com possibilidades, dentre muitas existentes de se pensar com mais carinho no uso da poesia em sala de aula de forma sistemática e a contribuição que o uso dos poemas traz para a promoção da leitura literária no Ensino Fundamental.

Torna-se imprescindível para os professores, portanto, para o profissional da educação, a oportunidade de refletir sobre o uso dos poemas em suas aulas. Este trabalho, porém, não se caracteriza e nem tem a pretensão de ser um ponto final sobre o tema investigado, pois nenhuma pesquisa se esgota em si mesma, mas constitui-se em uma contribuição, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas tendo como principal função: a transformação social da escola através da leitura literária.

A importância da poesia na escola está também na sua ação formadora, pois ela representa uma forma que ajudará a ampliar o domínio da linguagem e capacita o leitor na construção do

conhecimento. Assim, o texto poético possibilita ao indivíduo conhecer a si mesmo e ao outro e ainda o mundo que está à sua volta. Leva à recriação e à busca de novos sentidos que um texto pode oferecer.

Diante dessas reflexões, é importante reafirmar que a poesia é um dos recursos mais encantadores do processo educacional, visando o crescimento estético, crítico e literário dos estudantes, portanto é imprescindível que se trabalhe de forma eficaz e utilitária esse tão precioso gênero em sala de aula, promovendo assim o Letramento Literário no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AVERBUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BERNARDO, Gustavo. Conceito de literatura. In JOBIM, José Luis (Org). **Introdução aos termos literários**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global. 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** - São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (2014). **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lúgia (coord.geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2007.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar Literatura?** Marcos Bagno e Marcos Macionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

NUNES, Ginete C. **Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental**. Id on Line Revista de Psicologia, fevereiro de 2016, vol.10, n.29. p. 152-159. ISSN 1981-1179.

PINHEIRO, José Hélder. Abordagem de poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 62 – 74.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. BeloHorizonte: Autêntica, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



CAPÍTULO 13

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DE RESÍDUOS AGROINDUSTRIAIS

DOI: 10.5281/zenodo.8018964

Joênes Mucci Peluzi¹
Kamila Moreira Tavares²
Isac Sales Pinheiro Filho³

RESUMO: Esta pesquisa discute a importância da educação ambiental na gestão de resíduos agroindustriais. Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, considerando diferentes tipos de trabalhos e áreas de conhecimento. A metodologia empregada foi rigorosa, contando com três revisores para seleção dos artigos. A pergunta de pesquisa foi construída com base no acrônimo PCC, abrangendo população, conceito ou fenômeno de interesse e contexto. Os resultados mostraram que a educação ambiental é fundamental para conscientizar os envolvidos na agroindústria sobre a importância da gestão adequada de resíduos, promovendo a sustentabilidade ambiental. Foram apresentadas estratégias e ações de educação ambiental que podem ser implementadas nas empresas agroindustriais para melhorar a gestão de resíduos. Conclui-se que a educação ambiental é uma ferramenta eficaz para promover a conscientização e mudança de comportamento em relação à gestão de resíduos agroindustriais, contribuindo para a preservação do meio ambiente.

237

Palavras-chave: Educação ambiental, Resíduos agroindustriais, Gestão sustentável.

¹Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa, mestrado em Fitotecnia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa e doutorado em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal de Viçosa (1996). É Professor Titular da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Palmas. Atua em programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), em Produção Vegetal, Agroenergia e Biodiversidade e Biotecnologia. Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Melhoramento Vegetal, atuando principalmente nos seguintes temas: soja, milho, avaliação de cultivares, manejo e tratos culturais, melhoramento genético, características agrônomicas e químicas dos grãos. joenes@mail.uft.edu.br;

² Mestrando em Agroenergia pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Pós graduação *latu sensu* em Georreferenciamento de Imóveis Rurais e urbanos pela Faculdade Einstein - FACEI. Bacharela em agronomia pela Faculdade Católica do Tocantins - FACTO. Contato: kamilaprotins@gmail.com;

³ Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Especialista em MBA em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Docência para a Formação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Roraima - IFRR, Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA... isacusp@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

O compromisso mundial de propiciar um desenvolvimento sustentável a fim de diminuir os impactos ambientais foi materializado por meio das políticas públicas instituídas em diferentes nações para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que, através da Agenda 2030, foi um desdobramento e aprimoramento dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) de 2000 (ONU, 2015). Deste modo, é perceptível que a preocupação com a gestão do crescimento e dos riscos deve ser aliada à sustentabilidade em parâmetros técnicos, garantindo a satisfação das necessidades das gerações sem sobrecarga e esgotamento dos recursos naturais (ARAUJO; DI GIULIO, 2020).

A legislação brasileira fez sua parte na proteção dos recursos ambientais por meio da Carta Magna ao elevar o meio ambiente à categoria dos bens tutelados pelo ordenamento jurídico. Em seu Art. 225, determina que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Assim, o meio ambiente é, ao mesmo tempo, objeto de direito para o usufruto e subsistência do cidadão brasileiro, e direito deste preservá-lo. Nesse contexto, considerando o dever constitucional de proteção do meio ambiente para a garantia da manutenção da vida das próximas gerações, a educação emerge como único meio possível de mudar a realidade a longo prazo. O patrono da educação brasileiro

defendeu a educação como a principal arma para um mundo novo, enquanto a socialização do conhecimento constitui prática para a construção da autonomia do sujeito (FREIRE, 1996).

Aplicando tais conceitos à realidade ambiental, a educação aparece como uma forma de construir ideal de preservação, conservação e uso consciente dos recursos naturais. A sociobiodiversidade presente em comunidades tradicionais que têm suas raízes ancoradas na relação que construíram historicamente com a terra que habitam, deve ser preservada e disseminada para que tais conhecimentos não se percam com o fim de uma geração.

Por definição, a educação ambiental é o ato ou efeito de aplicar métodos próprios para assegurar a aprendizagem sistêmica de conhecimentos, habilidades, posturas e comportamentos responsáveis na convivência sustentável, socialmente justa e economicamente viável com o ambiente planetário (QUINTÃO, 2011). Embora possam ser implantadas em quaisquer fases da vida, tais práticas têm ganhado emergência neste milênio, com protagonismo na educação básica e continuidade nos anos subsequentes de formação, estando em alta estudos científicos no Ensino Superior.

Contrárias a tais preceitos, as práticas agroindustriais são organizadas de modo que a exploração agrícola, orientada pelos ideais do capitalismo financeiro, se utilize de práticas eficazes para a máxima extração e maximização dos lucros, não se preocupando com os danos, muitas vezes irreparáveis, ao ambiente onde estão alocados. Neste trabalho, chamamos de agroindústria a atividade industrial que utiliza como matéria prima produtos advindos da agropecuária e tem como produto final, fruto de beneficiamento (tratamento que não altera suas características *in natura*), processamento (cuidados com preservação e conservação do produto) ou transformação (operação de obtenção de diferentes produtos), sendo armazenados, acondicionados e comercializados (LEITÃO, 2018).

Por sua vez, a sociedade informacional, com seus meios de telecomunicação trouxe uma alteração no perfil do consumidor que, muito mais informado, busca formas de se certificar de que a produção ocorreu com o mínimo de prejuízos ambientais. Diante disso, foram criados selos de certificação que estabelecem padrões mínimos a fim de regulamentar e certificar as matérias-primas usadas, as normas seguidas e outros critérios imparciais e confiáveis que determinam se o produto adquirido vem de encontro com suas necessidades e valores, assegurando qualidade e sustentabilidade com diferencial e segurança (MACEDO; PIERRE, 2020).

Todavia, estudos corroboram que os consumidores, apesar de incluírem a qualidade socioambiental em seus critérios de compra, possuem pouco conhecimento sobre os selos ambientais. Considerado modismo ou questão de emergência, a responsabilidade socioambiental é entendida pelo brasileiro médio segundo a ideia de que o pouco que as empresas fazem pelo social é para seguir uma tendência, e não como projeto social (DEUS; FELIZOLA; SILVA, 2010).

Considerando os conhecimentos já consolidados sobre a sociedade consumidora média e as perspectivas positivas para as gerações futuras, desde que assistidas por uma educação básica de qualidade que priorize as questões ambientais enquanto um direito e dever de todos os cidadãos, o presente estudo tem como objetivo determinar a influência da educação ambiental na gestão de resíduos agroindustriais.

O setor da agroindústria é um alto gerador de resíduos orgânicos, podendo impactar a sociedade e o meio ambiente como um todo se dispostos e geridos de maneira inadequada, sendo necessário intensificar a busca por soluções socioambientais para a destinação desses resíduos. Nesse sentido, determinar práticas de baixo custo e longa duração para a manutenção dos recursos naturais é uma

alternativa viável de direcionamento de recursos e determinação de resultados, justificando a relevância e pertinência deste estudo.

METODOLOGIA

O presente trabalho levou em consideração a definição de Whittemore e Knafl (2005), segundo a qual revisão integrativa é pautada como a “integração de opiniões, conceitos ou ideais provenientes de pesquisas utilizadas, evidenciando o potencial para se construir ciência”. A fim de conferir maior precisão às análises periódicas, foram levados em consideração diversos tipos de trabalho, a saber: artigos de revisão, artigos de pesquisa, capítulos de livros, resumos em congressos, discussões, comunicações breves e outros, de modo a delimitar o cenário atual com adequado rigor. Com relação às metodologias e áreas de conhecimento englobadas, todas as que foram selecionadas segundo os critérios de elegibilidade do banco de dados analisado foram consideradas, integrando os resultados ao presente estudo e mantendo a excelência do rigor metodológico empregado nas revisões sistemáticas.

As etapas de construção de uma revisão integrativa são:

- Elaboração da pergunta de pesquisa;
- Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão;
- Identificação dos estudos pré-selecionados;
- Análise e interpretação dos resultados; e
- Síntese do conhecimento.

Ademais, urge salientar que, visando a confiabilidade na seleção dos artigos, o presente trabalho contou com o quantitativo de três revisores. Na ocorrência de divergência quanto à inclusão ou exclusão de uma pesquisa, o número ímpar de revisores corrobora para o desempate, que se dará por meio de discussão conjunta dos sujeitos envolvidos no trabalho.

A primeira etapa do trabalho tem início com a construção da pergunta de pesquisa, que foi possível com a utilização do acrônimo PCC - População, Conceito ou fenômeno de interesse, e Contexto. Por meio deste artifício foi possível alcançar as seguintes perguntas norteadoras:

A estratégia de busca se dará por meio de uma análise qualitativa, selecionando as fontes e dimensionando a capacidade analítica do investigador de acordo com a quantidade de artigos disponíveis sobre a temática. A base de dados escolhida foi

Os critérios de inclusão foram: trabalhos disponíveis na íntegra em português ou inglês no repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Embrapa e SciELO no período de 2022, cujos achados estejam relacionados ao problema ou que permitam generalizações para solucionar as questões norteadoras, sendo excluídos trabalhos que não se adequam aos critérios estabelecidos. Os descritores selecionados foram “educação ambiental”, “gestão de resíduos” e “impactos ambientais” com auxílio do operador booleano “AND”.

O diagrama do processo de seleção dos artigos, de acordo com o Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) está representado abaixo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa indica que a educação ambiental tem um papel importante na gestão de resíduos agroindustriais, contribuindo para a conscientização dos produtores rurais e colaborando para o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis.

Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem multidisciplinar na gestão de resíduos agroindustriais, envolvendo diversas áreas do conhecimento, como engenharia ambiental, agronomia, biologia, química e administração. Além disso, é importante destacar a relevância da participação dos produtores rurais na implementação de soluções sustentáveis para o gerenciamento desses resíduos (LIMA, 2016).

A análise dos estudos também demonstrou a importância da conscientização ambiental para a adoção de práticas mais sustentáveis na gestão de resíduos agroindustriais. A educação ambiental pode ser realizada por meio de programas de treinamento e capacitação, ações de conscientização e campanhas educativas, que envolvam os produtores rurais e a comunidade local (FRANÇA, 2016).

Os estudos selecionados indicam que a educação ambiental tem um papel importante na gestão de resíduos agroindustriais, contribuindo para a conscientização dos produtores rurais e colaborando para o desenvolvimento de práticas mais sustentáveis.

Os resultados também apontam para a necessidade de uma abordagem multidisciplinar na gestão de resíduos agroindustriais, envolvendo diversas áreas do conhecimento, como engenharia ambiental, agronomia, biologia, química e administração. Além disso, é importante destacar a relevância da participação dos produtores rurais na implementação de soluções sustentáveis para o gerenciamento desses resíduos.

A análise dos estudos também demonstrou a importância da conscientização ambiental para a adoção de práticas mais sustentáveis na gestão de resíduos agroindustriais. A educação ambiental pode ser realizada por meio de programas de treinamento e capacitação, ações de conscientização e campanhas educativas, que envolvam os produtores rurais e a comunidade local. A pesquisa aponta que a

educação é fundamental para a mudança da realidade em longo prazo, sendo a educação ambiental uma forma de construir ideais de preservação, conservação e uso consciente dos recursos naturais (LIMA, 2016).

Aborda também a preocupação mundial com o desenvolvimento sustentável, destacando as políticas públicas instituídas em diferentes nações para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, que é um aprimoramento dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) de 2000. A legislação brasileira também é citada, destacando a proteção dos recursos ambientais através da Carta Magna que eleva o meio ambiente à categoria dos bens tutelados pelo ordenamento jurídico (Embrapa Agroenergia, 2017).

Também é evidente que as práticas agroindustriais muitas vezes não se preocupam com os danos ao ambiente, enquanto a sociedade informacional busca cada vez mais produtos que sejam sustentáveis, com a criação de selos de certificação que estabelecem padrões mínimos a fim de regulamentar e certificar as matérias-primas usadas, as normas seguidas e outros critérios imparciais e confiáveis. Por fim, apesar dos consumidores incluírem a qualidade socioambiental em seus critérios de compra, possuem pouco conhecimento sobre os selos ambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo aborda a importância da educação ambiental para a promoção de um desenvolvimento sustentável e a preservação do meio ambiente. A legislação brasileira e a Constituição Federal de 1988 garantem o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e a necessidade de protegê-lo para as futuras gerações.

A educação aparece como um meio essencial para promover a preservação e uso consciente dos recursos naturais, além de disseminar os conhecimentos tradicionais e preservar a sociobiodiversidade. No entanto, práticas agroindustriais são frequentemente orientadas pelos ideais do capitalismo financeiro e podem causar danos irreparáveis ao meio ambiente. Os consumidores informados têm buscado formas de certificar a produção de forma sustentável, mas estudos indicam que ainda há pouco conhecimento sobre os selos ambientais.

A responsabilidade socioambiental é fundamental para garantir a qualidade de vida no planeta, e a educação é uma ferramenta crucial para promover essa responsabilidade e a proteção ambiental é uma questão urgente, como evidenciado pelas políticas públicas instituídas em diferentes nações para alcançar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Portanto, a educação ambiental emerge como a única forma de mudar a realidade em longo prazo e deve ser aplicada desde a educação básica, passando pela formação acadêmica, até a formação continuada dos profissionais.

Sendo assim, a sociedade informacional, por meio de seus meios de telecomunicação, traz uma alteração no perfil do consumidor que busca formas de certificar que a produção ocorreu com o mínimo de prejuízos ambientais. A utilização de selos de certificação é uma forma de assegurar a qualidade e a sustentabilidade dos produtos adquiridos. Portanto, é preciso que o consumidor tenha conhecimento sobre os selos ambientais para fazer escolhas conscientes e responsáveis.

A educação ambiental pode ajudar a conscientizar e sensibilizar os envolvidos na produção agroindustrial sobre os impactos ambientais causados pelos resíduos gerados, bem como

sobre as práticas sustentáveis que podem ser adotadas para minimizar esses impactos.

Ademais, a educação ambiental pode contribuir para o desenvolvimento de tecnologias e processos mais eficientes e sustentáveis para a gestão de resíduos agroindustriais. Isso pode incluir a implementação de práticas de reciclagem, reutilização e compostagem de resíduos, bem como a redução da quantidade de resíduos gerados em primeiro lugar.

Em suma, a educação ambiental pode desempenhar um papel importante na gestão de resíduos agroindustriais, ao conscientizar e sensibilizar as pessoas sobre as questões ambientais e as práticas sustentáveis que podem ser adotadas para minimizar os impactos ambientais associados a esses resíduos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adriano Kasiorowski de. Sustainable development: a narcissistic strategy to cope with the environmental crisis? Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc20190050r3vu2020L6AO>. Acesso em 02 de maio de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [1988].

Embrapa Agroenergia. (2017). Aproveitamento energético de resíduos agroindustriais. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1054789/aproveitamento-energetico-de-residuos-agroindustriais>. Acesso em 03 de maio de 2023.

DEUS, Nailda Souza de. O Consumidor Socioambiental e seu Comportamento Frente aos Selos de Produtos Responsáveis, Revista Brasileira de Administração Científica, Aracaju, v.1, n.1, dezembro, 2010. Disponível em: <https://www.sustenera.co/index.php/rbadm/article/view/ESS2179-684X.2010.001.0002/62>. Acesso em 02 de maio de 2023.

FRANÇA, K. G. S.; GUIMARÃES, D. M.; MACHADO, D. D. S. Educação ambiental e gestão de resíduos sólidos: um estudo de caso na agroindústria. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 11, n. 2, p. 112-127, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega, 1996.

LIMA, A. B. A. et al. Educação Ambiental como ferramenta para a gestão dos resíduos sólidos na agroindústria. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, v. 20, n. 3, p. 720-732, 2016.

LEITÃO, Felipe Rodrigues. *Corporações, Agroindústria e Agronegócio Globalizado*

no Ceará, XIX Encontro Nacional de Geógrafos, Pensar e Fazer a Geografia Brasileira no Século XXI: Escalas, Conflitos Socioespaciais e Crise Estrutural na Nova Geopolítica Mundial, 01 a 07 de julho 2018, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: http://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533477911_ARQUIVO_Felipe_trabalhocompleto_ENG2018.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2023.

MACEDO, Flávia Cristina Alves de, PIERRE, Fernanda Cristina. *Certificação na Agroindústria Cosmética, Tekhne e Logos*, Botucatu, SP, v.11, n.3, dezembro, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/TEMP/Downloads/675-3934-1-PB.pdf>. Acesso em 04 de maio de 2023.

OLIVEIRA, G. V.; FRANÇA, K. G. S.; RIBEIRO, M. A. C. A educação ambiental como ferramenta para a gestão de resíduos sólidos na agroindústria: um estudo de caso em uma cooperativa de laticínios. *Ambiente & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 39-58, 2018.

ROSA, J. S. et al. Educação ambiental como instrumento para gestão de resíduos em agroindústrias familiares. *Revista Científica do ITPAC*, v. 11, n. 2, p. 23-29, 2018.

SILVA, A. M. L. et al. A importância da educação ambiental na gestão de resíduos agroindustriais. In: *Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental*, 9., 2018, Brasília. Anais... Brasília: ABRH, 2018.

WHITTEMORE, Robin, KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>. Acesso em 03 de maio de 2023.



CAPÍTULO 14

EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19 EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NO INTERIOR DO CEARÁ

DOI: 10.5281/zenodo.8019002

Léa Barbosa de Sousa¹
Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva²
Cristhiane Aguiar Vieira Sousa³

RESUMO: O objetivo deste trabalho é contribuir de forma positiva com os pesquisadores sobre o relato de experiências vivenciadas pelos profissionais da psicopedagogia no atendimento, acompanhamento e apoio psicopedagógico durante a pandemia da covid 19. Este relato está dividido em três momentos. Um - Pandemia do Covid 19. Dois - Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Três - Recursos utilizados no apoio psicopedagógico durante a pandemia. Como suporte teórico utilizou-se autores conforme os temas abordados neste relato. Entre eles estão: ALVES, L. (2020). BOSSA (2019). CAMPANUDO (2009). Outros autores foram citados neste trabalho. A Psicopedagogia no Ensino Superior deseja conhecer o que dificulta ou contribui para o sucesso ou insucesso do acadêmico, priorizando o ensino e aprendizagem de qualidade. O recurso utilizado foi à tecnologia, como também um planejamento assertivo que considerasse as necessidades interpessoais de estudantes e professores.

Palavras-chave: covid 19, ensino superior, apoio psicopedagógico.

249

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação e em Didática do Ensino Superior (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-PT). Doutorado em andamento pela mesma Universidade. Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS-MEC). Contato: lea-b@hotmail.com;

² Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-PT). Mestre em Educação e Formação de Professores com foco em Educação Inclusiva (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UVA) e em Tutoria em Educação a Distância e Docência no Ensino Superior (UNINTA). Graduada em Pedagogia (UVA); Habilitada em Língua Portuguesa e Inglesa; extensão em Gestão (UECE). Psicanalista (IAMPST). Professora da Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia do UNINTA. Contato: graca.morais@uninta.edu.br;

³ Graduação em Enfermagem. Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional e em saúde da família. Atendimentos Psicopedagógicos clínica e institucional. Mestrado em Ciências da Educação (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-PT). aguiar@uninta.edu.br.



INTRODUÇÃO

Este relato discute as experiências vivenciadas no acompanhamento psicopedagógico durante a pandemia do Covid 19 em um Centro Universitário no interior do Estado do Ceará. É do conhecimento de todo o mundo a pandemia do covid 19 que surgiu para mudar a vida das pessoas, alterar sua rotina em todas as áreas, principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Foi um processo difícil de adaptação e convivência com este vírus. No que se refere à educação, foi ainda pior. Estudantes tendo aulas presenciais e uma rotina organizada, repentinamente tudo muda e o contexto educacional é outro, os alunos agora estão estudando em casa usando as tecnologias como aliada. Em todas as modalidades de educação houve mudanças.

Nosso olhar nesta escrita será para os discentes do Ensino Superior. Sabemos que os impactos da pandemia do covid 19 afetou a saúde mental, física, econômica, política, cultural e principalmente as relações interpessoais na vida pessoal e educacional.

UNESCO (2020), universidades e escolas de 188 países fecharam suas portas no dia 4 de março, afetando estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior, começando a partir daí a pensar-se em estratégias de suporte para estes estudantes.

O Centro Universitário onde ocorreu este relato prima pela qualidade na educação, ensino e aprendizagem significativa, mesmo diante de um cenário pandêmico, a IES rapidamente procurou solucionar os problemas e oferecer aos estudantes aulas remotas, assim, como todos os serviços de apoio ao estudante funcionou remotamente.

A Lei Brasileira 13.979\2020, no Art. 1º dispõe sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Sobre as medidas discorre:

§ 1º As medidas estabelecidas nesta Lei objetivam a proteção da coletividade.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Saúde disporá sobre a duração da situação de emergência de saúde pública de que trata esta Lei.

§ 3º O prazo de que trata o § 2º deste artigo não poderá ser superior ao declarado pela Organização Mundial de Saúde.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Observamos a preocupação do governo com a população e diante disso, medida de segurança foi tomada para o bem e saúde da população.

A portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação - MEC - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Acrescenta:

A Portaria previa inicialmente um prazo de vigência de 30 dias e deixava a critério das Instituições de Ensino Superior (IES), com a devida comunicação ao órgão regulador, a responsabilidade pela definição de disciplinas e aulas que poderiam ser substituídas. Importante ressaltar que a possibilidade excepcional de substituição das disciplinas presenciais não se aplicaria aos cursos de medicina, às práticas profissionais e aos laboratórios.

Observa-se na portaria acima que existia um pensamento positivo com relação ao tempo pandêmico, que passaria logo, mas infelizmente o que acompanhamos no mundo foram mortes e os prazos sendo estendidos de retorno a aulas presenciais, entre outras atividades corporativas.

Para o estudante foi um momento difícil de adaptação, isto em todas as modalidades de ensino, aqui um olhar voltado para os estudantes do ensino superior.

Fernández (1999) sobre inteligência e adaptação do sujeito a várias realidades, comenta:

Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa, quer dizer, uma assimilação do objeto por conhecer a algum tipo de sistema de significados existentes no sujeito. Igualmente, todo ato de inteligência, por mais elementar que seja, supõe um enfrentamento com as características do objeto, quer dizer, uma acomodação às demandas ou requerimentos que

o mundo dos objetos impõe ao sujeito.
Fernández, 1990, p. 109.

Para a autora, mesmo com a pandemia o sujeito dentro de suas limitações se adapta a realidade existente, seja qual for os fatores causadores a pessoa consegue aprender, embora não seja fácil, como não foi para os estudantes do mundo todo.

Importante destacar que os acompanhamentos psicopedagógico aos estudantes do ensino superior aconteceram logo após o fechamento da IES, a equipe se reuniu para dar todo o suporte que os discentes necessitavam.

Os atendimentos aconteceram no formato um pouco diferente do presencial, no apoio psicopedagógico utilizamos vários instrumentos, temos muitos recursos materiais, alguns utilizados de forma mais estruturados, os jogos, atividades impressas e planejadas, entre outros, impossíveis de serem utilizados durante a pandemia no atendimento on-line. Ressaltamos ainda, que isto não foi empecilho para o atendimento, as orientações e dicas foram bem relevantes.

Outro ponto importante a destacar são os princípios éticos no atendimento psicopedagógico clínico, o sigilo faz parte da prática do psicopedagogo, durante a pandemia não foi gravado as conversas, vídeo-chamada, entre os recursos utilizados nos atendimentos.

O objetivo do acompanhamento na pandemia foi dar suporte aos estudantes no processo de aprendizagem. A escuta ativa e as orientações nas queixas dos estudando foram validadas e assistidas da melhor forma possível.

Interessante enfatizar que o atendimento psicopedagógico aconteceu por via GoogleMeet, atendimento pelo telefone e mensagens pelo WhatsApp, além de agendamento pelo ecossistema de aprendizagem, o nosso maior interesse era ajudar os alunos.

O atendimento era semanal, procuramos permanecer da mesma forma que o presencial, dia e horário, com a pandemia o número de estudantes necessitando de acompanhamento psicopedagógico aumentou significativamente, com isto, foi necessário atender alguns estudantes a cada 15 dias.

Importante acrescentar que em todas as sessões priorizamos pela estratégia de organização, horário dos atendimentos, orientações, dicas, atividades para enviar ao estudante, cronograma de estudo, etc.

METODOLOGIA

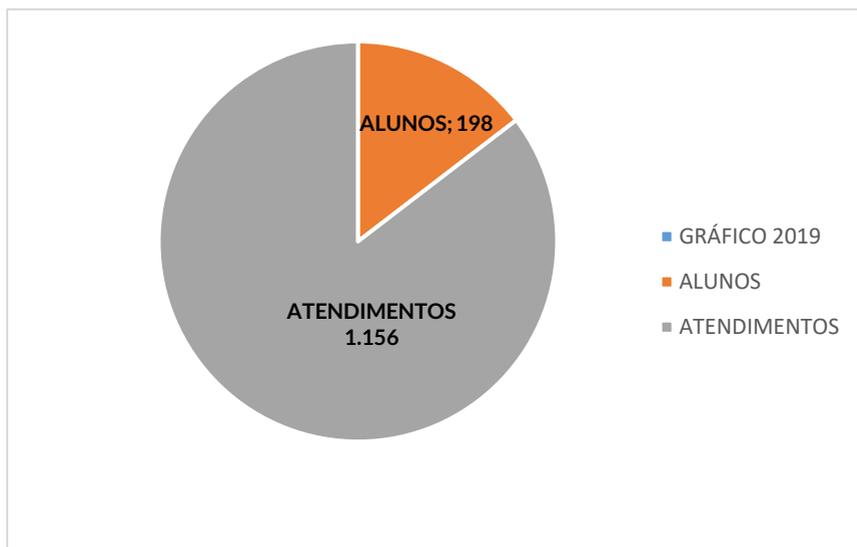
A metodologia usada neste relato foi do tipo descritiva, fazendo uso de instrumento produzido pelas profissionais durante a pandemia, compreendemos que estes instrumentos foram facilitadores ao propósito que gostaríamos de atingir, chegar até aos estudantes para ajudá-los em várias questões.

O trabalho desenvolvido com os estudantes foi planejado e pensado por uma equipe de pessoas comprometidas com a aprendizagem e com o estado emocional ligado a aprendizagem. A princípio foi confeccionado um encarte com os números de telefones da IES oferecendo atendimento diário, manhã e tarde.

Durante todo o período de pandemia muitas atividades foram trabalhadas com os estudantes. Acolhimentos dos estudantes novatos, acompanhamento dos estudantes veteranos. Dicas de estudo semanais, orientações de estudo com um cronograma diário, atenção, concentração, memória, aconselhamentos a não desistirem do curso, frases motivacionais semanais no integram, lives pelo google meet, como também encontros semanais com todos os cursos para saber como estava a aprendizagem dos estudantes e como o apoio psicopedagógico poderia ajudar.

RESULTADOS

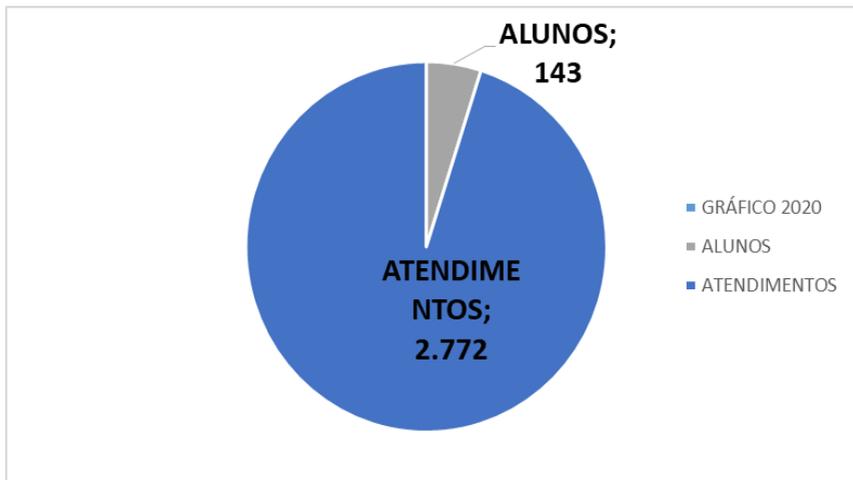
Como resultado optou-se pela mostra em gráficos quantitativos dos estudantes que foram atendidos nos anos de 2019 e 2020 e o número de sessões. Abaixo descrito.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Observamos no gráfico acima que o número de estudantes que procuraram o apoio psicopedagógico foi significativo. Em suas queixas observamos que a dificuldade para se concentrar em casa nas aulas remotas foram difíceis para uma parcela de estudantes, para outros foi bem mais difíceis, falta de estruturar familiar e um lugar adequado para estudar, as queixas eram distintas.

No gráfico é possível identificar que os 198 estudantes entram em contato necessitando



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Em 2020 143 estudantes procuraram atendimento, totalizando mais de duas mil sessões, também com queixas diversas, esse quantitativo demonstra a relevância do apoio psicopedagógico durante a pandemia e o quanto os estudantes acreditaram nesse trabalho.

DISCUSSÃO

O objetivo desse relato de experiências vivido pelas professoras e psicopedagogas da IES, foi mostrar a importância do acolhimento aos estudantes na pandemia, mostrar a eles que não estavam sozinhos, que eles tinham todo um suporte.

Sabemos que o impacto do COVID 19 afetou não só aos estudantes, mas também professores e nós profissionais da psicopedagogia que estávamos próximos dos estudantes e em tempo

recorde estávamos confinados em casa tentando dar o nosso melhor aos alunos que estavam naquele momento necessitando do nosso apoio.

Analisando tudo que ocorreu durante a pandemia, pensamos ainda nas incertezas que o período pandêmico trouxe a todos nós, não escolheu cor, raça, credo, poder aquisitivo, entre outros, todos foram afetados.

A IES estava preparada para oferecer todo suporte necessário, não só nas aulas remotas, mas nos serviços de apoio ao estudante, NAPSI, DAS, APOIO PSICOPEDAGÓGICO e atenção aos colaboradores e estudantes.

O diálogo foi fundamental nessa difícil situação de pandemia, agimos rápido e a ajuda chegou na hora em que os estudantes e professores estavam precisando.

Sobre diálogo, Freire destaca (2011):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. (FREIRE, 2011, p. 111).

Usando as palavras do autor acima, podemos dizer que com o nosso diálogo surgiram ideias e a partir das ideias, criação de algo que pudesse ajudar os nossos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto com este relato a importância dos serviços de apoio ao estudante em uma IES, lembrando que este apoio acontecia bem antes da pandemia.

A psicopedagogia continuou dando a assistência que os estudantes necessitaram. O trabalho desenvolvido foi fundamental para que o aluno se sentisse acolhido e motivado todos os dias a caminhar e não parar no processo de ensino e aprendizagem.

O apoio psicopedagógico no formato a distância e ao mesmo tempo perto, porque foi possível ver a pessoa, ouvir e trocar mensagens mostrou-se relevante na IES em um momento considerado crítico na fala de muitos estudantes atendidos.

Foi possível também observar que essa modalidade de atendimento foi bastante eficaz no apoio psicopedagógico, possibilitando a IES continuar atendendo aqueles estudantes que moram em outro município que estudam a noite, por exemplo, ou outros discentes que não conseguem vir aos atendimentos no horário diurno.

Destacamos que foi preciso trabalhar a nossa esperança e depois dos nossos estudantes para superarmos tão difícil crise na pandemia, contudo observamos que é preciso termos estratégias para quaisquer que seja as situações e que o uso das tecnologias é essencial em uma IES.

Ressaltamos ainda, que a avaliação e intervenção psicopedagógica eficaz, necessitam de profissionais que atuem

sistematicamente, e que sua ação mediadora seja em todos os âmbitos de atuação, devem estar atentos ao contexto e situações diversas no momento atual. As questões socioculturais são essenciais para o trabalho desse profissional e no caso pandêmico a ação psicopedagógica foi desenvolvida pensando no bem-estar do estudante contribuindo de certa forma com o social e a sociedade acadêmica e seus pares.

Esperamos que este relato sirva como reflexão sobre a importância do apoio psicopedagógico nas IES, pois, o trabalho do psicopedagogo no ensino superior é muito relevante.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. (2020). Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. Interfaces Científicas - Educação, 8(3), 348-365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

BOSSA, Nadia A. - A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª. Ed.. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAMPANUDO, M. (2009). Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1424/1/dm_mariajosécampanudo.pdf

FERNÁNDEZ A. A Inteligência Aprisionada. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19). Disponível em: <https://covid19.who.int/>.

RESOLUÇÃO N.4 de 26 de março de 2020, Diário Oficial da União; Resolução n.11 de 11 de maio de 2018, publicado dia 31 de março 2020.

<https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicioprofissional-n-11-2018-regulamenta-a-prestacao-de-servicos-psicologicos-realizados-pormeios-de-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-11-2012?origin=instituicao&q=11/2018>.

AUTORES

Adalberto Carvalho Santana Junior
Aldenir de Araujo Saraiva
Ana Lúcia da Silva Costa Guerra
Aurenia Pereira de França
Charles Albert Guerra
Cláudia da Silva Araújo
Cristhiane Aguiar Vieira Sousa
Fábia Janaína Marciel da Silva
Fabiana de Lima da Silva
Francinete Alves de Oliveira Giffoni
Francisca Ergovânia Batista de Brito
Gilmar Antoniassi Júnior
Ginete Cavalcante Nunes
Gislene Farias de Oliveira
Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva
Isac Sales Pinheiro Filho
Joênes Mucci Peluzi
Kamila Moreira Tavares
Léa Barbosa de Sousa
Lucia de Fátima da Costa Lima de Sousa
Maria das Graças de Carvalho
Maria do Socorro Cecílio Sobral
Piedley Macedo Saraiva
Raimundo Edilberto Moreira Lopes
Robertina Pinheiro Roberto
Silvânia Maria de Oliveira Gomes
Stefane Ribeiro de Souza
Victor Emanuel Lima Bezerra



InovePrimer
Um passo a frente na sua ideia

ISBN 978-65-87229-63-8



9 786587 122963 8