n. 2 2018

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal

INDICE

Compras Públicas Sustentáveis E A Dispensa De Licitação Fundamentada No Art.24, Xiii Da Lei Nº 8.666/1993: Uma Oportunidade Eficiente De Desenvolvimento Social Pelo Poder De Compra Do Estado. Págs. 12 – 22
Martins, Daniel Schneider, Págs. 03 - 13.....03

Educação: Uma Solução Para Segurança No Trânsito
Cavalcanti, Flávio Petrônio. Págs. 14 – 29.....14

A Contação De História Como Possibilidade De Promover A Alfabetização De Crianças.
Nogueira, Joelma Rodrigues. Págs. 30 – 41.....30

A Relevância De Estratégias E Planejamento Na Gestão De Recursos Humanos: Combate A Síndrome De Burnout
Pereira, Leonardo de Souza. Págs. 42 - 55.....42

Adaptação Curricular: Contribuição Na Aprendizagem Frente Ao Desejo De Artigo: Adaptação Curricular: Contribuição Na Aprendizagem Frente Ao Desejo De Ensinar E A Vontade De Aprender.
Batista, Marina Da Conceição. Págs. 56 - 62.....56

A Criança E O Brincar.
Souza, Amanda Carolina Batista de. Págs. 63 - 77 63

Os Desafios Do Professor Na Inclusão Dos Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais Na Rede Pública De Ensino.
Trindade, Paula Batista da. Págs. 78 - 88 78

Artigo: Língua Espanhola: Uma Estratégia Para A Inclusão Social.
Padilha, Ana Maria de Souza. Págs. 89 – 98.....89

Artigo: A Burocratização Da Educação: A Avaliação Como Ferramenta De Monitoramento.
Soldi, Raphael Leandro. Págs. 99 - 106.....99

COMPRAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS E A DISPENSA DE LICITAÇÃO FUNDAMENTADA NO ART.24, XIII DA LEI Nº 8.666/1993: UMA OPORTUNIDADE EFICIENTE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL PELO PODER DE COMPRA DO ESTADO.

Martins, Daniel Schneider

RESUMO

O presente estudo tem como tema as capacidades de desenvolvimento social pelo poder de compra do Estado, em particular a oportunidade prevista de dispensa de licitação fundamentada no Art. 24, XIII da Lei 8.666/93. O objetivo deste estudo é analisar possibilidades eficientes de promoção de bem-estar social alinhada com a busca da melhor compra possível para o ente público, demonstrando que já existem previsões legais capazes de fomentar compras públicas sustentáveis por parte do Estado, em especial no Art. 24, XIII da Lei 8.666/93. Para operacionalizar este estudo, foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais de natureza qualitativa descritiva. A partir disso, foi possível comparar a previsão do referido artigo da Lei 8.666/93 com o disposto na bibliografia sobre o conceito de eficiência nas compras públicas e o conceito de compra pública sustentável, identificando oportunidades no desenho da Lei que viabilizam o desenvolvimento das potencialidades das compras estatais. Como principal resultado da pesquisa, aponta-se a necessidade de capacitação dos agentes públicos responsáveis pelas aquisições e contratações nos órgãos estatais, buscando ter equipes preparadas para efetuar planejamentos e documentações que atendam ao objetivo público em sua última instância.

Palavras-chave: **Licitação. Dispensa. Eficiência. Lei n o 8.666/1993, art. 24, XIII. Compras públicas sustentáveis.**

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se a analisar o potencial de contribuição do Estado para o desenvolvimento sustentável a partir de seu poder de compra, mais precisamente examinando a importância dos meios já previstos em legislação vigente para tal objetivo, em específico a hipótese de dispensa de licitação tratada no inciso XIII do artigo 24 da Lei Federal nº 8.666/93, que traz:

"Art. 24. É dispensável a licitação:

> (...)
> XIII – na contratação de instituição brasileira incumbida regimental ou estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação social do preso, desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional e não tenha fins lucrativos.” (BRASIL, 1993, p. 22)

A relevância do assunto se justifica na necessidade de se avançar de uma perspectiva seccionada e reducionista de compras públicas pautadas no menor preço para uma visão mais complexa, buscando entender a realidade numa amplitude de contornos, gerando resultados que superam as fronteiras tradicionais de cada política pública com sinergia capaz de potencializá-las (OLIVEIRA & MIGUEL, 2015). Para isso, é importante que o agente público tenha conhecimento dos dispositivos legais já existentes, buscando maximizar o interesse público nas compras do Estado conforme preceitos legais atuais.

Para análise das legislações sobre dispensa de licitação para compras sustentáveis e do seu ambiente legal, será feita, nas seções iniciais deste trabalho, uma análise documental, tendo em vista que os documentos, lidos como a sedimentação das práticas sociais, têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e em longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais (MAY,2004).

Sendo assim, é fundamental analisar a legislação vigente para que possamos estabelecer o desenho institucional no qual a atuação do gestor irá se desenvolver. Ao fim, objetiva-se comparar a visão apresentada na literatura e na legislação em vigor sobre o tema com a prática do agente público. Desse modo, buscam-se oportunidades de melhor aproveitamento de recursos públicos. Por conseguinte, destaca-se que a metodologia utilizada neste estudo pode ser entendida como de natureza qualitativa descritiva, bibliográfico e documental.

Para operacionalizar tal análise, o presente trabalho está estruturado em seis seções, contando com a introdução. A segunda parte trata da relevância da correta compreensão do conceito de eficiência no setor público. A terceira aborda sobre o uso da dispensa de licitação em conformidade com os preceitos constitucionais, seguido de uma revisão conceitual sobre compras públicas e seus aspectos sustentáveis, na quarta parte. Logo após, faz-se uma discussão dos resultados da análise bibliográfica entre os usos da dispensa de licitação e a compra socialmente sustentável, analisando seus principais objetivos e obstáculos. Na última seção — a conclusão — são tecidas as considerações finais com possíveis encaminhamentos.

EFICIÊNCIA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A análise do princípio da eficiência é primordial para este estudo, pois esse conceito extrapola os limites que a letra fria da lei permite, dado que é um princípio abrangente que procura satisfazer na totalidade o interesse público, fazendo, assim, os atos da Administração tornarem-se verdadeiramente eficazes. Dalton Santos Morais (2004) apresenta o conflito existente entre a aplicação da lei e o balizamento dos princípios constitucionais:

> É que a generalidade dos administradores – fato que pode ser observado na atividade de consultor jurídico da Administração Pública – e grande parcela dos operadores do direito ainda acham que devem irrestrita observância à legislação infraconstitucional, sem considerar os valores constitucionalmente reconhecidos. De fato, qualquer intérprete do Direito Administrativo deve fiel e irrestrita observância à Lei, mas somente àquela que não esteja em conflito com os ditames constitucionais, pois a Constituição prevalece sobre todas as demais normas – princípio da supremacia da Constituição. Caracterizada a atividade administrativa ex officio da Lei pelo cotidiano conflito entre interesses dos cidadãos e do Estado, devem todos que precisam interpretar o direito administrativo – o cidadão, o administrador público, o consultor jurídico, o doutrinador, o magistrado, *et coetera* – procurar, no exercício de sua atividade, delimitar os princípios e regras incidentes sobre as situações sob seus cuidados, a fim de interpretar o ordenamento jurídico vigente com base na Constituição da República, onde foram fixados, como norma, os valores adotados pela sociedade brasileira, dentre eles a eficiência administrativa (MORAIS, 2004, p. 16).

O princípio da eficiência tem previsão expressa na Constituição Federal (CF). Ele foi adicionado pela Emenda Constitucional nº 19/1998, em 4 de junho, e serve para balizar os atos dos agentes administrativos, pois amplia a ideia de que o ato público deve ser apenas amarrado na previsão legal: os atos devem sempre buscar ser eficientes e atender ao interesse público. Muitas vezes o agente público pode se deparar com situações em que a lei permite tal ato, mas ele não atende na totalidade ao interesse da Administração. Todavia, o princípio da eficiência se mostrou como uma mudança, uma inovação, uma nova forma de se analisar e avaliar os atos da vida pública. Dalton Santos Morais (2004) discorre sobre a inovação constitucional:

> Verifica-se, portanto, que a Emenda Constitucional 19/98 inovou o juspublicismo brasileiro permitindo a criação de diversos instrumentos jurídicos, através dos quais se permitiu a avaliação do desempenho do servidor público, a expansão da atuação estatal para a sociedade civil organizada, a agilização dos procedimentos de licitação adotados pela Administração Pública, bem como a criação de cultura de responsabilidade fiscal, com o fim de equilibrar as contas públicas, através da fixação de regras e

> princípios oponíveis ao administrador público na gestão dos recursos do erário, bem como de adequada responsabilização pelo descumprimento das referidas normas.(MORAIS, 2004, p. 22)

Destaca-se, aqui, que, nas compras públicas, a eficiência deve ser aplicada, principalmente, em dois momentos: no detalhamento do objeto de forma clara e com as especificações encontradas no mercado, atentando para não restringir a competição; e na pesquisa de mercado, onde os valores apresentados sejam razoáveis e atendam à realidade de preços vigentes. Nos casos onde a licitação é dispensada, a importância da eficiência se destaca ainda mais, tendo em vista a oportunidade de o agente público maximizar ganhos sociais com a discricionariedade dada pela dispensa de licitação.

USOS DA DISPENSA DE LICITAÇÃO CONFORME PRECEITOS CONSTITUCIONAIS

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a licitação passou a ter previsão constitucional e, por isso, mostrou-se a necessidade de um regulamento próprio. O Brasil, no início dos anos 90, estava passando pelo que seria uma grave crise política e financeira, e no meio de toda essa insegurança institucional e de toda a corrupção na política surge a Lei nº 8.666, em 21 de junho de 1993, onde nota-se que o legislador teve o cuidado de estabelecer diversas normas e regras para que o ente público pudesse contratar obras, serviços, compras e alienações. O procedimento licitatório passou a ser o meio utilizado tanto pelos entes federais como estaduais ou municipais, da Administração direta ou indireta, cabendo apenas poucas exceções para essa regra.

Porém, a licitação não garantiu uma busca fácil pela melhor proposta: é possível analisar que a Administração acaba por enfrentar um grande dilema nas contratações, pois fazer o devido balanço entre comprar pelo menor preço e comprar o melhor produto não é uma tarefa simples. Comprar barato e com qualidade já é tarefa difícil para o particular e acaba sendo ainda mais para a Administração. Em razão disso, a utilização correta de todos os princípios aplicados e um rigoroso trabalho em todas as etapas da licitação são necessários para então se diminuir os riscos a fim de que a aquisição de bens e a contratação serviços sejam feitas da melhor forma possível.

O dever de licitar é imposto a toda a Administração Pública pelo inciso XXI do artigo 37 da Constituição Federal. Tal dever, entretanto, não é absoluto, visto que a própria Carta Magna brasileira delegou à lei ordinária a possibilidade de prever exceções. Essa exceção constitucional encontra limites para a utilização, devendo o agente ter atenção ao texto legal (FARIA; RIBEIRO, 2013).

Sobre o assunto, é importante destacar a opinião de Carlos Ari Sundfeld (2014), que salienta que a licitação não é melhor, mais eficiente, mais desejável, mais honesta, tampouco mais afinada com os princípios constitucionais e legais do que a contratação direta. Licitação e contratação direta são apenas meios distintos para contratar, e seus âmbitos de aplicação são também distintos, nos termos da lei, que deve ser respeitada. No que tange a isso, o autor destaca que:

> É comum, em doutrina e jurisprudência, a afirmação (bem-intencionada, mas muito infeliz) de que as hipóteses de dispensa e inexigibilidade teriam de ser interpretadas "restritivamente", pois seriam "exceções", a serem tratadas como excepcionalidades. É uma visão equivocada (pois exceção e excepcionalidade evidentemente não se confundem), perigosa (pois gera insegurança indevida para gestores públicos e contratados) e antijurídica (pois compromete a realização de valores públicos que o direito protege, nas normas que se tenta "reduzir" por interpretação). A interpretação sobre a dispensa e a inexigibilidade de licitação nem tem de ser restritiva, nem ampliativa. Para evitar abusos, ela tem, isto sim, de ser fiel.(SUNDFELD, 2014, p. 9)

As exceções à regra da licitação são os casos de dispensa e de inexigibilidade de licitação, previstos, respectivamente, nos artigos 24 e 25 da Lei Federal nº 8.666/93. O artigo 24 da Lei Federal nº 8.666/93 arrola, até o momento, trinta e uma hipóteses de dispensa de licitação. Nesses casos, a licitação é viável, mas o legislador acredita que não seria a solução mais adequada, tendo em vista determinadas circunstâncias peculiares que frustram o atendimento ao interesse público, não havendo, na contratação direta permitida pelo legislador, qualquer afronta ao princípio da isonomia, vez que a Constituição tutela outros princípios além do da igualdade (FARIA; RIBEIRO, 2013).

Nesses casos, é fundamental ressaltar a necessidade de justificativa técnica que esclareça os motivos da escolha da referida compra ou fornecedor: a lei garante uma maior discricionariedade para subsidiar um trabalho mais bem qualificado do agente público. Para que seja demonstrado o tratamento isonômico a todos os possíveis interessados em contratar com a Administração Pública, bem como a boa-fé do administrador na contratação em si, é fundamental que o procedimento administrativo de dispensa de licitação seja fundamentado, restando absolutamente claro o porquê da não realização do certame licitatório (FARIA; RIBEIRO, 2013).

O CONCEITO DE COMPRAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS

Neste estudo, almeja-se discutir os atuais critérios tradicionais vigentes que relacionam melhores compras com menores preços, numa visão

ampliada da função do Estado que não se limita a racionalizar custos, mas a potencializar os benefícios sociais de suas políticas. Sendo assim, primeiramente, é fundamental que tenhamos uma correta compreensão do conceito de compras públicas sustentáveis.

O desenvolvimento sustentável é um conceito que se encontra em expansão, ampliando frequentemente suas fronteiras de forma a conseguir abarcar a complexidade que envolve o tema, que por seu caráter multidisciplinar não pode ser reduzido a uma única dimensão, sob o risco de abandonar seu caráter sustentável distante da realidade concreta. Para além de uma visão puramente ambientalista, é preciso incorporar aos critérios tradicionais das compras públicas (geralmente apoiados no menor preço) fatores socioambientais que, além da racionalização dos custos, possibilitem alavancar e promover certos grupos sociais desfavorecidos, destacando consciência sobre o poder de compra das autoridades locais no mercado e usá-lo para direcionar o desenvolvimento para soluções sociais saudáveis (OLIVEIRA; MIGUEL, 2015).

O "Guia de compras públicas sustentáveis do governo federal" (2008) destaca que a noção de sustentabilidade baseia-se no imperativo de se garantir a disponibilidade dos recursos da Terra para nossos descendentes, por meio de uma gestão que contemple a proteção ambiental, a justiça social e o desenvolvimento sadio da economia em nossas sociedades. Não basta reduzir a pressão sobre os recursos naturais, há que se garantir igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e prosperidade dos setores produtivos para que cidades e nações se desenvolvam com equilíbrio, hoje e no futuro. Para isso, é necessário que o governo assuma postura de protagonista (BIDERMAN et al., 2008).

Para assumir essa postura, é preciso que o governo se comprometa com compras públicas sustentáveis, que permitam o atendimento das necessidades específicas dos consumidores finais por meio da compra do produto/serviço que oferece o maior número de benefícios para o ambiente e a sociedade. Sendo assim, é mister reescrever o conceito de compras públicas incorporando novos elementos, tais como: satisfação das necessidades humanas, preocupação com futuras gerações e preocupação com a distribuição social da renda (OLIVEIRA; MIGUEL, 2015).

Em relação ao assunto, o "Guia de Compras Públicas Sustentáveis do Governo Federal" (2008) ressalta que a questão central e coerente com o papel do setor público comprometido com a promoção da sustentabilidade, em seu sentido mais amplo e irrestrito, é alterar o paradigma de compras públicas vigente, reduzido a critérios de preço e qualidade, desprezando critérios de promoção social. O Guia apresenta o seguinte:

> As compras governamentais — que no Brasil movimentam recursos estimados em 10% do PIB — mobilizam setores importantes da economia que se ajustam às demandas previstas nos editais de licitação. Nesse sentido, é enorme a responsabilidade do gestor público encarregado de definir as regras do jogo para assegurar a livre-concorrência, sem perder de vista o interesse do governante em dispor do melhor produto/serviço, pelo menor preço. É justa a preocupação com o menor preço — principalmente num país em que os recursos públicos são invariavelmente escassos — mas já se foi o tempo em que a melhor compra era aquela que buscava apenas o menor preço. Embora o Brasil tenha avançado bastante na direção da transparência dos processos, ampliando o controle social e reduzindo o risco de fraudes, o modelo vigente é absolutamente omisso em relação a uma premissa fundamental: ser sustentável. (BIDERMAN et al., 2008, p. 11)

Compras públicas sustentáveis buscam a criação de mercado para produtos sustentáveis e o estabelecimento de novos parâmetros para o setor privado. Além disso, fomentam a questão em âmbito nacional, bem como integram e potencializam diferentes políticas públicas, geralmente dispersas e, por isso, enfraquecidas. Sendo assim, tem-se uma visão ampla de eficiência, ultrapassando o domínio absoluto da perspectiva produtivista, aliando o compromisso à eficiência social, a qual é avaliada pela capacidade de proporcionar trabalho de qualidade, bem-estar social e dignidade para todos os envolvidos no processo (OLIVEIRA; MIGUEL, 2015).

O USO DO INCISO XIII PARA PROMOÇÃO DE COMPRAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Pretende-se aqui analisar como vem sendo tratada na doutrina a hipótese de dispensa de licitação no já citado inciso XIII do artigo 24 da Lei Federal nº 8.666/93, *verbis*:

> "Art. 24. É dispensável a licitação:
> (...)
> XIII – na contratação de instituição brasileira incumbida regimental ou estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação social do preso, desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional e não tenha fins lucrativos." (BRASIL, 1993, p. 22)

O objetivo do legislador, ao oferecer a possibilidade de dispensa de licitação no caso em estudo, objetivou cumprir o disposto no art. 218, caput, e § 4º da Constituição Federal, abaixo transcritos:

> "Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.
> § 4º - A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho." (BRASIL, 1988, p. 57)

A dispensa de licitação em favor de entidades não lucrativas de pesquisa, ensino ou desenvolvimento institucional é instrumento da política constitucional de apoio público às entidades de ciência, pesquisa, ensino e capacitação tecnológica (CF, arts. 218 e 213, §2 o). O propósito do art. 24, XIII, do Estatuto, é estimular essas instituições, facilitando na obtenção de contratos com o serviço público (SUNDFELD, 2014).

Oportuno destacar, também, que a contratação direta pelo art. 24, XIII da Lei n o 8.666/1993 é válida mesmo se outras entidades ou empresas puderem prestar o mesmo serviço, pois não se trata de inexigibilidade, em que a licitação é inviável. Trata-se de dispensa, em que a lei delega ao gestor público a escolha da entidade contratada, escolha essa que não é orientada pelo princípio da igualdade, mas por outros valores, como a eficiência e o apoio público às instituições de pesquisa e ensino (SUNDFELD, 2014).

Importante frisar, também, que as compras sustentáveis não podem permitir gastos extras significativos: despesas adicionais devem ser compensadas por economias em outras áreas. Por exemplo, quando a Lei nº 8.666/93 informa que a Administração Pública selecionará a proposta mais eficiente, e esse adjetivo deve ser entendido em seu sentido mais amplo, ou seja, as propostas aceitas devem ser as mais eficientes para resguardar o interesse público (BIDERMAN et al., 2008).

Sendo assim, é fundamental destacar a importância de uma análise eficiente do processo por parte do agente público, que é dotado de enorme responsabilidade na definição dos detalhes do certame, de modo a assegurar a livre concorrência, porém sem perder de vista o interesse do governante em dispor do melhor produto/serviço para a sociedade pelo menor preço possível. É nesse contexto de compras públicas que a escala das compras governamentais produz um efeito cascata sobre os fornecedores, multiplicando investimentos na direção da sustentabilidade, podendo transformar-se numa ferramenta importante de promoção do desenvolvimento sustentável, sob condução da esfera pública, mas com repercussão estendida a toda a sociedade (OLIVEIRA; MIGUEL, 2015).

Até a presente data, o potencial das compras públicas sustentáveis tem sido apenas parcialmente explorado. Levando-se em consideração que atender aos critérios socioambientais pode implicar, em certos casos,

custos adicionais, tal fato nem sempre é facilmente acolhido dentro da lógica dominante, baseada no imediatismo e na percepção desarticulada entre as partes (OLIVEIRA; MIGUEL, 2015).

Dessa forma, o presente trabalho ressalta a importância de que compras públicas enquadradas em hipóteses de dispensa de licitação como a do inciso XIII do artigo 24 da Lei Federal nº 8.666/93 devam ser difundidas para promover desenvolvimento econômico e social. Tendo em vista o cenário complexo de mercado que as instituições de pesquisa sem fins lucrativos estão inseridas, uma maior discricionariedade no processo de aquisição de bens e serviços ao agente público favorece uma análise mais holística do uso do dinheiro público.

A realidade das compras públicas no Brasil tem priorizado a licitação e a busca pelo menor preço baseada na maior amplitude possível da competitividade nos processos licitatórios. Tal prática não pode ser enquadrada como um erro, mas sim como uma prática insuficiente para promoção eficiente do bem-estar social a longo prazo. A hipótese de dispensa de licitação enquadrada no inciso XIII, do artigo 24, da Lei Federal nº 8.666/93, prestigia o crescimento educacional científico comprometido com os direitos humanos, tendo em vista que favorece instituições sem fins lucrativos, desvinculadas de uma lógica pura de mercado.

A divulgação e promoção de mecanismos de compras públicas sustentáveis já existentes melhoram a eficiência da atuação do Estado pela promoção da igualdade social e redução da pobreza, estimulando novos mercados preocupados com a desigualdade de renda e recompensando a inovação tecnológica com responsabilidade pela qualidade de vida das gerações futuras.

Faz-se a devida ressalva à conduta do agente público no momento da aquisição para que o conceito de eficiência seja considerado em todos os momentos do processo. A discricionariedade fornecida pela lei não pode significar um relaxamento na busca pelo gasto público mais vantajoso. Muito pelo contrário: devem-se envidar esforços para que, com a discricionariedade na escolha do produto e do fornecedor, o planejamento e a execução das compras públicas se deem da maneira mais efetiva no longo prazo.

Estudos sobre a necessidade do produto ou serviço, das limitações e capacidades de desenvolvimento social do trabalho realizado pelas instituições e ampla pesquisa de mercado para verificar a razoabilidade do preço da contração são variáveis fundamentais para o bom andamento do processo. A aquisição pública, para ser eficiente, precisa ser analisada seriamente, sendo fruto de uma construção conjunta, de detalhada pesquisa sobre como a contratada opera e sobre os efeitos da contratação como um todo.

O poder público deve incentivar e investir na postura responsável do agente público, para que ele seja capaz de garantir a melhor opção de compra para o ente público, o mercado privado e a sociedade como um todo. Ainda que a ampliação do conceito de eficiência possa gerar custos adicionais, contrariando a lógica do modelo tradicional, só o alinhamento entre eficiência econômica, ambiental e social se justifica e pode apontar para um futuro realmente sustentável e humanamente decente (OLIVEIRA; MIGUEL, 2015).

Assim, ao que tudo indica, esse segmento de compras públicas necessita ainda de um efetivo exercício do controle social e mesmo de pressão da sociedade para se transformar num efetivo mecanismo de transformação socioambiental, pois os cidadãos devem cobrar de seus governantes, atitudes mais contundentes em prol do meio ambiente e da sociedade. Por outro lado, o setor privado, ou seja, as empresas também devem atentar para as oportunidades de negócios nessas áreas, e o segmento de fomento à pesquisa e inovação e o setor financeiro devem perceber que essa é uma oportunidade para novos investimentos, com retornos seguros (BIDERMAN et al., 2008).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante que os governantes percebam que a licitação sustentável é um importante instrumento à sua disposição para a implementação de medidas concretas em prol do desenvolvimento sustentável. Por ser um novo paradigma no setor público e envolver um tema de alta complexidade, as dúvidas e imprecisões são recorrentes nas compras públicas sustentáveis.

Para se conseguir efetivamente resultados melhores é necessário investir em treinamento, aperfeiçoamento e motivação dos agentes responsáveis pelas contratações, pois assim se busca ter equipes preparadas para efetuar planejamentos e documentações que atendam ao objetivo público. Elas ainda requerem um grande esforço em pesquisas e no desenvolvimento de tecnologias que garantam clareza de critérios, avaliação sistemática de seus resultados e impactos, transparência e controle público dos processos.

É preciso que os meios legais disponíveis de compras públicas sustentáveis, como a enquadrada em hipótese de dispensa de licitação do inciso XIII do artigo 24 da Lei Federal nº 8.666/93, sejam divulgados. O investimento de recursos se dá de maneira mais eficiente quando se utiliza um instrumento legal já existente. Uma possibilidade viável para essa divulgação seria criar redes eletrônicas de discussão pública, onde se priorizaria a troca de informação regular sobre desenvolvimento sustentável relevante, assuntos políticos e jurídicos.

BIBLIOGRAFIA

BIRDEMAN, Rachel et al. Guia de compras públicas sustentáveis: uso do poder de compra do governo para a promoção do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: **FGV**, 2008.

BRASIL. Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993. Dispõe sobre normas gerais de licitações e contratos administrativos no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 3, pt, p. 1, 22 jun. 1993.

FARIA, Fernanda Cury De; RIBEIRO, Marcia Lotto. A Dispensa De Licitação Fundamentada No Art. 24, XIII Da Lei Federal Nº 8.666/93. [s. l.], p. 1–28, 2013. Disponível em: <semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo-dispensadelicitacaofundamentadanoart24xiii.pdf>

JACOBY, Jorge. Contratação direta sem licitação. 5. ed. Brasília: **Brasília Jurídica**, 2000.

MAY, Tim. Pesquisa Social: questões, métodos e processo. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MORAIS, Dalton Santos. Os custos da atividade administrativa e o princípio da eficiência. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 237, p. 165-196, jul. 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/44371/44821>. Acesso em: 11 ago. 2018.

OLIVEIRA, Bernardo Carlos S. C. M. De; MIGUEL, Luis. Compras públicas como política para o desenvolvimento sustentável. **RDA – revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 189–206, 2015.

SUNDFELD, Carlos Ari. Contratação Sem Licitação para o Desenvolvimento Institucional (art. 24, XIII da Lei nº 8.666/1993) - limites e controle. **RDA – revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 267, p. 85–108, 2014.

EDUCAÇÃO: UMA SOLUÇÃO PARA SEGURANÇA NO TRÂNSITO

Cavalcante, Flávio Petronio[1]

RESUMO

Este estudo pretende defender a necessidade da educação para o trânsito, como solução e segurança para todos os indivíduos, seja ele criança, jovem, adulto, idoso ou deficiente. Para alcançar tal objetivo, utiliza-se a metodologia de levantamento bibliográfico para compor todo estudo em seu desenvolvimento, o que permitiu a análise da literatura e do estudo de diversos autores quanto ao tema em questão. O critério de inclusão para análise de dados foi escolher trabalhos acadêmicos que citavam os descritores das palavras-chave do presente, sendo este determinante. Os que não continham tal descritores eram considerados itens de exclusão. Através deste estudo foi possível perceber a realidade da educação para o trânsito, sabendo que essa educação é um dos maiores desafios enfrentado pelo governo e seus usuários. Pois, sua aplicação vai além de procedimentos a fim de que o cidadão conheça, compreenda e respeite as normas de circulação e se comporte como um cidadão responsável. Sendo assim, conclui-se que a educação para o trânsito é uma ferramenta indispensável, uma vez que a mesma tem por finalidade formar e transformar o comportamento, possibilitando o desenvolvimento e a capacidade crítica e do senso de responsabilidade para a vida coletiva.

Palavras-chave: Mobilidade Humana. Educação. Trânsito.

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento do automóvel, milhões de pessoas perderam a vida em razão dos acidentes de trânsito. Sendo, esses acidentes considerados as principais e maiores causas de morte no mundo contemporâneo; no geral perde apenas par aos homicídios.

Segundo Souza e Ribas (2015), o trânsito é um espelho que reflete o atual estilo de vida do homem, que cada vez mais indispõem de tempo e tampouco de paciência, frente ao estresse e as cobranças advindas da vida cotidiana. A pressa e o excesso de compromissos, aliados aos constantes congestionamentos, têm provocado muitas reações violentas e perigosas no trânsito, sendo a causa de muitos acidentes.

Considerando as estatísticas oficiais do Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), cerca de um milhão de acidentes de trânsito, de 30

[1] Pós-graduando do curso de Planejamento e Gestão no Trânsito pelo Instituto Souza. Email: flaviosarinho2@hotmail.com.

mil mortes e de 300 mil feridos ocorrem por ano no Brasil, além de altos desperdícios de energia, tempo, danos ao meio ambiente etc.
Todavia, a circulação humana foi foco de atenção e discussão da sociedade, além de se apresentar cada vez mais perigosa e caótica, causando transtornos, em especial aos idosos e deficientes. Contudo, a abordagem feita para enfrentar esse problema nem sempre é a mais adequada para provocar uma mudança na mentalidade e no comportamento dos cidadãos, talvez seja pela falta de estímulo ou esforços suficientes. Por outro lado, a percepção distorcida de que as leis e resoluções que regem o trânsito existam com o propósito punitivo ou de apenas beneficiar financeiramente os órgãos públicos envolvidos na sua administração.
Com o crescimento e o desenvolvimento da locomoção, a cada hora, minuto e segundo, novas pessoas são vitimadas – por este motivo, entende-se que todos, que utilizam o trânsito, necessitam de educação específica, possibilitando a conscientização sobre a responsabilidade que cada um tem para a segurança, tanto para o motorista quanto para o pedestre, sendo necessário aprender e ou reaprender a conviver de maneira a preservar a vida.
Diante do exposto, questiona-se se a educação é a melhor solução para um trânsito seguro? Considerando a necessidade de realizar um levantamento sobre a educação para o trânsito dos cidadãos, através de um enfoque onde subsidie a formação de indivíduos conscientes de seus deveres para a melhoria do trafego, visando à mudança de hábitos e de comportamento relacionados ao respeito às regras de maneira a refletir no despertar de uma nova consciência da sociedade em relação ao trânsito.
Nessa perspectiva, objetiva-se defender a necessidade da educação para o trânsito, como solução e segurança para todos os indivíduos, seja ele criança, jovem, adulto, idoso ou deficiente. Especificamente, busca-se: compreender a ideologia sobre mobilidade humana; explorar o conceito, história e evolução do trânsito; e, apresentar a importância da educação para o trânsito. Através de uma metodologia literária, com abordagem de diversos autores que fundamentaram o estudo e apresentam a educação como uma possibilidade de intervir nessa situação, procurando desenvolver ações geradoras de melhor qualidade de vida e mais segurança, com atitudes cooperativas no trânsito, sabendo que um ambiente educacional deve propiciar a confrontação de pontos de vista divergentes, de concepções comuns e diferentes a respeito de uma mesma situação ou tarefa.

MOBILIDADE HUMANA, TRÂNSITO E EDUCAÇÃO

O termo mobilidade vem sendo muito debatido na atualidade por diversos países e estudiosos, a medida em que a sociedade cresce desordenadamente, uma vez que estão passando por grandes

transformações sociais, econômicas e até demográficas, o que alteram as características do espaço, influenciando na circulação de pessoas e de veículos. Pois, a necessidade do ser humano em se deslocar por áreas extensas, e de transportar outros bens em curto espaço de tempo existe há séculos e faz com que o homem venha aprimorando cada vez mais esta organização.

Desse modo, entende-se que a mobilidade humana é resultado da interação dos deslocamentos de pessoas e bens entre si com a própria cidade. Sobre o assunto Vasconcellos (1996, *apud* VILLELA, 2006, p. 30) afirma que:

> A mobilidade é um atributo associado a pessoas e aos bens; corresponde às diferentes respostas dadas por indivíduos e agentes econômicos às suas necessidades de deslocamento, considerando-se as dimensões do espaço urbano e a complexidade das atividades nele desenvolvidas. Face à mobilidade os indivíduos podem ser pedestres, ciclistas, usuários de transporte coletivos ou motorista; podem utilizar-se do seu esforço direto (deslocamento a pé) ou recorrer a meios de transporte não motorizados (bicicletas, carroças, cavalos) e motorizados (coletivos e individuais).

Entretanto, vale ressaltar que pensar em mobilidade é mais que tratar apenas transporte e trânsito, está diretamente ligada às pessoas, que para assegurar seus deslocamentos desempenham vários papéis como pedestres, ciclistas, motociclistas e passageiros. Na opinião de Auer et al. (2009), a mobilidade humana existe desde as origens, na pré-história, quando os indivíduos deslocavam de um território a outro para suprir suas necessidades básicas; é uma questão tão antiga quanto à existência humana – tornando-se, hoje, fundamental no cotidiano das pessoas.

Sendo assim, qualquer meio de locomoção é importante para os indivíduos, sem eles, o ser humano, não conseguem se locomover de um lugar ao outro. Transformando o trânsito é um elemento necessário para o cotidiano das pessoas. Contudo, o trânsito envolve diversos elementos e por este motivo é necessário estar preparados para conduzir-se nele.

Para Machado (2003 *apud* RIBEIRO, 2013), a visão conceitual de trânsito reside em: uma disputa pelo espaço físico, que reflete uma disputa pelo tempo e pelo acesso aos equipamentos urbanos – é uma negociação permanente do espaço, coletiva e conflituosa. E essa negociação, dadas às características de nossa sociedade, não se dá entre pessoas iguais: a disputa pelo espaço tem uma base ideológica e política; depende de como as pessoas se veem na sociedade e de seu acesso real ao poder.

Neste sentido, a partir deste conflito do convívio humano entre interesses públicos e privados, surge a necessidade de criação das leis e regras que organiza este meio de mobilidade humana.

Para muitos, os responsáveis por esta organização são os órgãos públicos. No Brasil, entretanto, ainda não existe uma política efetiva para o tratamento da mobilidade que tenha como objetivo garantir uma

acessibilidade e um deslocamento com qualidade para todos. No entanto, existem as regras composta no Código de Trânsito Brasileiro (CTB, 1988), que garante condições de autonomia e segurança na execução destas atividades.

Ao observar as políticas públicas em relação ao trânsito e transporte no Brasil, é possível constatar facilmente a priorização de transporte motorizado, principalmente o automóvel. Nos órgãos gestores do trânsito, os recursos são destinados, em sua maioria, para melhorar a condição de circulação desses veículos – com a construção de pontes, viadutos, vias expressas, arruamento etc. poucos são os recursos e investimentos destinados ao transporte público, aos ciclistas e pedestres. Na opinião de Boareto (2003, p. 47), "[...] a construção de ruas e avenidas, definidas como sistema viário, assume grande importância e as administrações municipais dedicam uma parcela enorme de seus esforços e recursos na sua expansão".

No entanto, a direção de veículos e a circulação humana não podem ser entendidas como um fenômeno isolado. É necessário entender que a mobilidade do cidadão no espaço social, deve estar centrada nas pessoas que transitam e não na maneira como transitam, um importante ponto a ser considerado, quando se abordam as questões do trânsito, de forma a considerar a liberdade de ir e vir, como o desejo de satisfazer as necessidades de trabalho, de lazer, de saúde, de educação entre outros.

Nota-se, assim, que a influência do ambiente social em que se dão as locomoções é decisiva na configuração de estilos de condução entre os usuários dos veículos e das vias. O grau de conscientização a respeito dos acidentes de trânsito ainda não alcançou seu nível considerável, pois existe uma grande parcela de usuários do sistema viário que tem se mantida alheia à ideia do acidente, considerando-o algo distante de sua vida e improvável. Boareto (2003, p. 51), apresenta

> Alguns fatores (que) podem ser apontados como causa da ampliação do conflito existente no trânsito. O primeiro é o traçado das ruas e avenidas que induz o motorista a transitar em altas velocidades. O segundo fator é a concentração da população em algumas cidades e o terceiro é o aumento contínuo de automóveis em circulação. Um outro fator que pode ser acrescentado é o sentimento de impunidade percebido pela ausência de fiscalização.

De fato, esse sentimento de impunidade, hoje, mais de dez anos depois, não é tão constante. Mas, a opção pelo automóvel, trouxe efeitos prejudiciais à sociedade, entre eles o grande número de congestionamentos, o alto índice de poluição e o crescente número de acidentes de trânsito, que ainda continuam preocupando de forma substancial e acarretam perdas importantes para a sociedade como um todo.

A crescente motorização, aliada à queda de qualidade nos serviços públicos de transporte, contribuem para que a mobilidade humana seja

afetada, entre outras coisas, a qualidade de vida nas cidades. Sobretudo, um sistema com mobilidade deficiente, causa redução de investimentos local; dificuldades de gestão e obtenção de resultados por parte do governo; dificuldades de acesso a serviços essenciais; como saúde, educação e segurança; além de problemas relacionados ao meio ambiente, com elevados emissões carbono por parte de veículos individuais.

Em suma, a discussão entre mobilidade humana e o trânsito são muito flexíveis, uma vez que, de fato, o cidadão deve buscar uma melhor qualidade de vida e o seu bem-estar social, e o trânsito, nesse entendimento, tem sentido inverso. Já, no que condiz ao trânsito – com os investimentos em vias públicas, têm-se a redução do tempo gasto no transporte, em que pode-se melhorar o acesso da população a serviços essenciais (GOMIDE, 2006), aumentar investimentos setoriais (HADDAD, 2006), reduzir as desigualdades sociais (PERO, MIHIESSEN, 2012), diminuir a emissão de dióxido de carbono e outros gases do efeito estufa e de poluentes locais (MACKNIGHT, YOUNG, 2009), reduzir a poluição sonora e baixar o número de acidentes no trânsito. Em todo caso, nesse discurso, o direito dos cidadãos de ir, vir, ocupar o espaço e de conviver socialmente são princípios fundamentais para compreender toda essa dimensão das relações entre o trânsito, as pessoas e o espaço em que convivem.

TRÂNSITO: CONCEITO, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

Vasconcellos (1998 *apud* SILVA, 2015, p. 26) identifica o trânsito como "[...] negociação coletiva e conflituosa do espaço [...]". Já, Rozestratenn (2003, p. 04) propõe a seguinte definição para o trânsito: "Conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes". Neste conceito, o autor considera os três componentes básicos do trânsito: a via, o veículo e o indivíduo.

Nessa mesma linha de raciocínio, o CTB (BRASIL, 2009, p. 21) considera como trânsito, "a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga". Ainda o CTB, o termo trânsito recebe a definição: movimentação e imobilização de veículos, pessoas e animais nas vias terrestres. Vejamos que adicionado o termo imobilização, disciplina também os veículos estacionados, tratando de igual forma aqueles colocados em lugares proibidos. Por sua vez, Hoffmann (2005), considera o trânsito como um sistema composto por três componentes: o ambiente físico, o veículo e o condutor.

Franz e Seberino (2012), conceitua o trânsito, em resumo do Dicionário Aurélio, como um movimento de veículos e de pedestres considerado em seu conjunto, correspondente a qualquer movimento ou deslocamento de pessoas, animais ou veículos de um lugar para outro.

Analisando, tais definições, o trânsito é tudo aquilo que se movimenta, se locomove de um lado para outro, através de veículos, animais, isoladamente ou em grupo.
Contudo, falar de trânsito é algo bem atual e faz parte do nosso cotidiano. Pois, diariamente, as pessoas locomovem-se em razão das mais diversas necessidades, por precisão de trabalho, de estudo, de lazer e inúmeras outras atividades. E, para atender essas necessidades utiliza-se diversas formas de locomoção, sem considerar que causam um impacto, ao mesmo tempo: positivo e negativo.
Historicamente, a origem do fenômeno trânsito se perde no tempo, visto que é primitiva levando em conta que é toda a atividade humana relacionada ao deslocamento de um local para outro. Sem esquecer de mencionar que as vias, assim como os transportes, passaram por grandes evoluções desde a invenção da roda, e suas sucessivas utilidades até chegar aos meios de locomoção mais cômodas e mais rápidas. A consecutiva evolução desse meio de locomoção, à medida que crescia, tornava complexo o espaço que ocupava, decorrente do excesso de veículos que colocam em risco a integridade física de grande parte das pessoas.
Os primeiros sinais de problemas no trânsito iniciaram justamente em Roma, a dimensão do império e a constante necessidade de deslocamento de tropas impuseram a prioridade do trânsito terrestre ao marítimo, bem como a construção de
vias terrestres para unir as províncias do império. Com isso foi necessário o imperador Júlio César banir o tráfego de rodas do centro de Roma durante o dia, criou-se também algumas regras de circulação, como a limitação de peso para os veículos de transporte de carga e a proibição de determinados veículos na cidade de Roma em virtude de suas vias não terem sido planejadas para suportar grande quantidade de veículos e pessoas (HONORATO, 2004).
Como pode-se observar, as dificuldades inerentes à convivência social em locais comuns, como as vias de trânsito, perpassam a história. Os problemas de trânsito existem há muito tempo. Principalmente, no período da Revolução Industrial (1760-1830), com a criação do motor a combustão interna e a fabricação do automóvel, o primeiro carro a chegar ao Brasil foi em 1897, importado da França e pertencendo ao ativista Jose do Patrocínio. Certo dia emprestou seu carro para o poeta Olavo Bilac que no Rio de Janeiro mas especificamente na Barra da Tijuca provocou o primeiro acidente de trânsito no Brasil, perdendo o controle do veículo pois não sabia dirigir e colidiu com uma árvore (FRANZ; SEBERINO, 2012).
A primeira lei de trânsito de que se tem notícia surgiu em 1836, na Inglaterra. A lei limitava a velocidade a dez quilômetros por hora e exigia que à frente do veículo fosse uma pessoa com uma bandeira vermelha, alertando os pedestres sobre a passagem do veículo (ARAGÃO, 1999 *apud*

SILVA, 2015). Observa-se que já havia, nesse período, a preocupação em se elaborar regras eficientes para o trânsito.

No Brasil, os esforços em elaborar uma lei, surgiu por iniciativa do Poder Público e do Automóvel Clube do Brasil, que começaram a tornar o trânsito mais seguro, falando-se em regras de circulação para proteger os pedestres e motoristas. Autoridades municipais de São Paulo e Rio de Janeiro com o intuito de disciplinar o trânsito, criaram em 1903 a concessão das primeiras licenças para dirigir, sendo que "em 1906, adotou-se no país o exame obrigatório para habilitar motoristas" (OLIVEIRA, 1986 *apud* PONTES, 2009, p. 29).

A primeira legislação de trânsito de que se tem notícia no Brasil não era exatamente uma lei e não contemplava o trânsito como um todo. O Decreto nº 8.324, de 27 de outubro de 1910, aprovou as regras para o serviço subvencionado de transportes de passageiros ou mercadorias por meio de automóveis industriais, ligando os Estados da União. Esse decreto surge como uma das primeiras iniciativas do Governo Federal direcionadas ao trânsito de veículos, diante das necessidades da época. Não foi considerado como um código de trânsito, mas apresentava regras básicas de convivência nas vias públicas (BRASIL, 2010).

Contudo, o primeiro Código de Trânsito, publicado em 1941 pelo Decreto-Lei nº 3651, contemplava as mais diversas situações e ambientes vivenciados no contexto de trânsito, incluindo formas de sinalização e punições aos infratores das normas de tráfego. Diante das novas demandas exigidas pela industrialização e aumento no número de automóveis em circulação, foi publicada, em 21 de setembro de 1966, a Lei nº 5108 (BRASIL, 1966 *apud* SILVA, 2015). Este representou um avanço em relação à administração geral do trânsito no território brasileiro.

Conseguinte, segundo Franz e Seberino (2012, p. 13), após a morte Getúlio Vargas, em 1954, Juscelino Kubitscheck assumiu o poder do Brasil com o compromisso de "fazer 50 anos em 5", com isso dois fatos mudaram a cara do Brasil, a construção de Brasília e a criação automobilística nacional. Seu plano de governo continha metas ousadas na área de infraestrutura incluindo a construção de estradas para acompanhar a fabricação dos automóveis.

Em 1998, a Lei nº 5108, foi substituída pela Lei nº 9503, de 23 de setembro de 1997, que teve como principal objetivo o agravamento nas punições de infrações de risco como a conduta de dirigir embriagado e a direção perigosa de veículo (BRASIL, 2010). Até então esse seria um avanço na penalização de algumas infrações e nos direitos dos pedestres à livre circulação.

Entretanto, a evolução do trânsito no Brasil tem causado um aumento significativo dos problemas de circulação devido ao acumulo de pessoas em grandes centros, hoje congestionamentos são comuns em muitas cidades do país, por isso exige que os órgãos competentes estejam em

constante observação e atenção às mudanças para atualizar as leis de acordo com suas necessidades e realidade. Por isso, que algumas leis específicas foram criadas posteriormente, que no momento, torna-se desnecessário cita uma a uma até o corrente momento.
Verifica-se, portanto, que houve uma grande mudança na forma de olhar o trânsito: se antes os veículos eram a exceção, hoje são a maioria. Por outro lado, pode-se observar que a preocupação atual com o trânsito coloca em prioridade o veículo em detrimento ao pedestre. Como ressaltam Marques e Machado (2010), este cenário nos remete a uma relação cada vez menor de habitantes por veículos nos próximos anos.
Para Bacchieri e Barros (2011), o aumento da frota de veículos, incentivado por financiamentos a juros baixos e pelo crescimento econômico, é um desafio que se tornará cada vez mais difícil de vencer com a atual política pública nacional para o trânsito. Os autores destacam a necessidade de melhorias no transporte coletivo, de investimento em modos de transporte alternativos como a bicicleta e de incentivo para a utilização racional do automóvel, com o intuito de aumentar a qualidade de vida nas cidades e reduzir a ocorrência de acidentes. Por outro lado, Hoffmann (2005) pontua que o papel fundamental do comportamento do condutor frente às condições adversas mencionadas anteriormente.
Mas, de fato, as condições gerais de deslocamento nas vias de trânsito, que hoje se observam especialmente nas grandes cidades, com percalços e caos, não são consequências apenas do crescimento da frota de veículos ou somente do comportamento infrator do motorista, mas refletem as políticas públicas adotadas durante vários anos, priorizando o transporte de carga e o deslocamento dos veículos individuais, em detrimento do transporte público como ônibus e metrô. A esses fatores somam-se os conflitos causados pelo confronto entre os interesses comuns (o melhor para a comunidade) e os individuais (melhor para o indivíduo) (MACHADO, 2003 *apud* RIBEIRO, 2013).
Enfim, as regras que regem o trânsito, cada qual em sua época, são ações voltadas à contenção no avanço dos acidentes e muitos outros problemas gerados nesse ambiente. Essas regras constituem o ambiente normativo do trânsito como forma de controle do comportamento dos indivíduos que compõem o sistema viário. As regras de trânsito controlam o comportamento do motorista, mas também estão expostas às consequências produzidas por esses mesmos comportamentos (ROZESTRATEN, 2003).
Analisando todo contexto, verifica-se que a legislação se adequou as necessidades de segurança do indivíduo, o que nos leva a refletir sobre o papel essencial da educação para o trânsito.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

A aprendizagem, em consonância com a educação, no geral, resulta em alguma mudança na atitude ou comportamento daquele que aprende.

Como consequência, verifica-se a alterações nas maneiras de agir, de fazer coisas, de pensar em relação às pessoas, de gostar ou não, de sentir-se atraído ou retraído pelos fatores emergentes do mundo em que vive.

Conforme Oliveira (2013, p. 11), educar "significa trazer à tona, criar, ajudar a nascer". A autora ressalta que a "apropriação da palavra educação e do seu sentido como de adaptação do indivíduo à norma, contradiz a concepção fundamental da educação, que é o de nos levar à reflexão" fundamentalmente quanto à responsabilidade de viver e de conviver. Afirma, ainda, que a educação nos permite repensar nossas escolhas e suas implicações na coletividade, delimitando e dando forma aos nossos valores, refletindo em nossas ações. Sendo assim, a educação aflora a conscientização, compreendendo as suas atitudes e valores sociais.

Desse modo, nesse subitem é discutido a educação para o trânsito, com uma fundamental importância, considerando que tem por finalidade formar ou transformar o comportamento por meio da expressão das potencialidades individuais, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica e do senso de responsabilidade para a vida coletiva.

Sobre o tema, o CTB (BRASIL, 1997 *apud* COUTO, 2016), em seu capítulo sexto, institui que esse tipo de formação é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito. No CTB consta a obrigatoriedade da existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade do Sistema Nacional de Trânsito.

No que concerne à educação para o trânsito no contexto escolar, especificamente, o art. 76 do CTB (BRASIL, 1997 *apud* COUTO, 2016) institui que esse tipo de educação deve ser promovida em todos os níveis de ensino, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em suas respectivas áreas de atuação. Dessa maneira, pode-se notar que, com a instituição do CTB, o Brasil "ganhou um novo alento no sentido de buscar caminhos para se implementar projetos e ações educativas de trânsito, principalmente envolvendo a rede nacional de ensino" (SOUZA, 2010, p. 02).

No geral, o CTB traz entre os artigos 74 a 79, juntamente com seus incisos, um compreendimento sobre como deve ser aplicada a educação no trânsito, com o intuito de respeitar os princípios fundamentais que garante a todos os cidadãos, o direito de ir e vir ao transitar com segurança pelas vias. Pois, toda sociedade deve ter conhecimento de toda a legislação sobre o assunto (trânsito) e, só a partir desse conhecimento é que se ativa a luta pela transformação da realidade atual da locomoção no dia a dia.

Sobre esse tema, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que a educação deve abranger todos os processos

formativos, para que, com isto, possa desenvolver a vida familiar. A humanidade deve ter uma melhor convivência, tanto no trabalho como nas instituições de ensino e pesquisa, e através dos movimentos sociais, manterem a sociedade civil organizada para que possam manifestar-se através da criação de uma cultura de paz.

Segundo Dutra (2010, p. 14-15), esta educação é um dever da nossa família e do estado, que o tem a obrigação de inspirar o próximo "nos princípios da igualdade, da liberdade, da solidariedade, do respeito, da gratuidade e da valorização, para que todo o cidadão possa ter a sua qualificação para o trabalho e as condições para seu bem-estar".

A educação, portanto, pode ser entendida como o processo pelo qual o homem, mediante sua capacidade para aprender, adquire experiências que atuam sobre a sua mente e o seu físico. Algumas destas experiências terão a capacidade de influenciar o seu comportamento em termos de ideias ou de ações, enquanto outras poderão ser rejeitadas ou não-assimiladas. Trata-se de uma seleção qualitativa das experiências aprendidas (NISKIER, 1993 *apud* SOUZA, 2010).

Enfim, a educação deve ser entendida como uma construção voltada à moldagem do caráter da pessoa, sendo esta um comprometimento da família e da escola – enfatizando que a escola tem a funcionalidade de uma educação formal apenas, e que, sem o envolvimento da família, dificilmente consegue-se mudar qualquer quadro de formação.

Considerando o trânsito um problema que atinge a população, sua educação deve ser vista não somente como um ensino destinado à condução de veículos automotores, mas como o despertar de uma conscientização do espaço de circulação, onde seja priorizada a solidariedade e comprometimento com a valorização do ser humano.

Contudo, trabalhar com este tema de forma permanente representa um avanço em relação às campanhas temáticas veiculadas na mídia em alguns períodos do ano. Essas campanhas com tempo reduzido, normalmente não funcionam com a eficácia esperada de forma educativa, pois têm efeito efêmero, assim como programas interrompidos. As campanhas pontuais de Educação para o Trânsito mais deseducam do que ensinam, pois passam a ideia errônea, subliminarmente, de que existem alguns períodos do ano nos quais deve-se cumprir mais as regras de trânsito, tomar cuidado com os riscos ou se interessar pelo assunto. Dando a ideia, assim, de que a segurança, como a educação para o trânsito não precisa ser uma tarefa contínua (EPTC, 2015).

No Brasil, atualmente segue exemplo, e o tema Educação para o Trânsito é desenvolvido neste formato de campanha. Entretanto, a descontinuidade acaba enfraquecendo a ação, por atingir um grande público de uma só vez os gestores analisam de forma prematura os resultados positivos, e decidem parar de investir em uma determinada campanha e partem para outra logo em seguida.

Para Silva (2014), a ação educacional dos estados brasileiros no trânsito é dividida em dois tipos básicos, onde o primeiro diz respeito ao processo mais comum da habilitação dos condutores de veículos através dos centros formadores de condutores, com aulas teóricas sobre o trânsito e aulas práticas, enquanto a segunda refere-se ao ensinamento permanente das regras de comportamento do trânsito, feito por meio do sistema escolar ou dos meios ineficientes de comunicação.

Mas, considerando o trânsito uma atividade que está em profunda articulação com o sistema socioeconômico de uma cidade/país, ela deve ser exercitada de modo a ativar a reflexão na formação de um cidadão crítico, pois tal formação favorece a mudança de perspectiva de mundo, onde a participação do indivíduo é mito importante e contribui para a construção de um futuro melhor para todos (FARIA, 2002).

Para Faria e Braga (2005), o senso crítico deve ser trabalhado desde cedo para haver o desenvolvimento de habilidades de reflexão, proporcionando atitudes conscientes. Na opinião de Vasconcelos (2009, p. 03), "a educação é, sim, o começo da solução; é o caminho para terminarmos com a violência, para aprendermos a ser éticos e para exigirmos o bom comportamento ético de nossos governantes".

Como pode-se observar, todos os autores concordam que a educação ativa o senso crítico e formativo, favorecendo escolhas responsáveis e conscientes, além de propor uma reflexão sobre a participação social e compreensão da realidade, estabelecendo a união ética e cidadã.

O Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, afirma que:

> […] a preservação e o respeito pela vida se dão por meio de ações educativas permanentes e integradas a todos os saberes e fazeres relacionados ao fenômeno trânsito, compreendemos que a continuidade deste processo depende da manutenção desses atores e do engajamento de toda a sociedade (CRPRS, 2010, p.11).

Para elevar o nível de compreensão e percepção da realidade na busca do senso crítico, Rodrigues (2000) aponta que é necessário promover a universalização e a socialização do saber. Tal promoção é fundamental na construção de um trânsito mais saudável, onde os indivíduos da sociedade possam da forma mais harmoniosa possível, exercer a cidadania e contribuir com o bem-estar geral, sobretudo a redução do número e da gravidade dos acidentes. Segundo Pedrosa (2007 *apud* RIBEIRO, 2013), para alcançar a solução dos problemas da grande violência no trânsito, inclui-se a educação, pois, para apresentar um comportamento civilizado no trânsito depende do motorista ser consciente responsável e bem educado. Portanto, educação engloba o ensinar e o aprender e constitui-se num processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano visando a sua melhor integração individual e social., Ou seja, consiste em transmitir normas de comportamento técnico-

científico (instrução) e moral (formação do caráter que podem ser compartilhadas por todos os membros da sociedade). Ao verificar toda bibliografia existente sobre o assunto, por fim, identifica-se que a educação para o trânsito tem por finalidade formar ou transformar o comportamento por meio da expressão das potencialidade individuais, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica e do senso de responsabilidade para a vida coletiva no trânsito, considerando que este é muito mais do que uma mera aprendizagem de hábitos, mas a elevação de atitudes e comportamentos mais seguros e propagação do bem-estar geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou uma discussão a respeito da importância da educação para o trânsito como uma solução de segurança na mobilidade humana. Através deste, foi possível perceber atual realidade desta educação e a necessidade de se implementar uma conscientização de forma mais efetiva.

Corroborando, e com base nos noticiários, sobre o número alarmante de acidentes e consequentes mortes nas vias públicas, assim como o espelho da violência que ocorrem na sociedade, devido aos veículos, viu-se a necessidade de leis mais severas como mostra o levantamento bibliográfico.

As poucas literaturas encontradas, apontaram a evolução histórica do trânsito e de como foi vital a implantação das leis e sua ampliação de acordo em que sua trajetória era escrita, simultaneamente.

Com base nesse pressuposto, três importantes aspectos chamaram atenção quanto à educação para o trânsito: o objetivo, os procedimentos e as práticas/meios de educar o próximo quanto ao assunto em questão. E, a todos estes aspectos a legislação vigente, de forma geral, propõe que essa educação seja realizada com a visão de indivíduos conscientes e atuantes, capaz de refletir sobre a sua conduta e a do próximo, promovendo o bem-estar geral. Além disso, este tipo de educação deve favorecer o desenvolvimento de atitudes de respeito, de solidariedade, dentre outros valores. Portanto, a educação para o trânsito deve promover o conhecimento de forma sistemática e contínua, fornecendo aos seus usuários subsídios de reflexão por meio de discussões, campanhas e, principalmente, sensibilização para os temas substanciais do trânsito. E, para que se desenvolva maior interesse pelo assunto, a cidadania deve exercer seu papel fundamental; uma vez que o cidadão esteja consciente de seus direitos, exercita, também, seus deveres e responsabilidades. A Educação para o Trânsito não deve ser apresentada apenas de forma informativa, mas propiciar uma ampla reflexão sobre valores e ética. Em primeiro lugar deve-se explorar os conceitos de

segurança do pedestre e do motorista, a importância do respeito mútuo, as consequências de seus atos em relação ao trânsito, trabalhando sua autoestima para a importância de preservar a própria vida e a dos outros. Sendo assim, podemos concluir que o objetivo de educar para o trânsito é o de possibilitar a construção de valores específicos, morais e éticos, que têm como base a dignidade humana, da mesma forma que propõem os cidadãos sejam autores responsáveis de suas atitudes no sistema viário, sabendo que valores de solidariedade e cooperação devem ser uma constante real no trânsito.

Enfim, a educação para o trânsito é uma realidade social que está sujeita às interferências positivas e negativas próprias do ser humano. Desta forma, se deve pensar que ser transmissor de conteúdos e exemplos positivos no trânsito é dever de todos os participantes da sociedade onde se vive e que o primeiro passo para desenvolver ação eficiente de educação para o trânsito é fazer cumprir o Código de Trânsito de nosso País.

REFERÊNCIAS

AUER, F. S. et al. *A embriaguez no trânsito e a inaplicabilidade prática da sanção exemplar ao infrator.* **Revista Preleção**. Vitória, v. 3, n. 6, ago, 2009. Disponível em: <http://www.pm.es.gov.br/download/reistaprelecao/Revista_Prelecao_Edicao_06.pdf#page=73>. Acesso em: 11 Jun./2018.

BACCHIERI, G.; BARROS, A. J. D. *Acidentes de trânsito no Brasil de 1998 a 2010: muitas mudanças e poucos resultados.* **Revista Saúde Pública**, v. 45, n. 5, p. 949-63, 2011.

BOARETO, R. *A mobilidade urbana sustentável.* **Revista dos Transportes Públicos – ANTP.** São Paulo, Ano 25, n.100, p. 45-56, 3º trim., 2003.

BRASIL. **Diretrizes nacionais da educação para o trânsito no ensino fundamental.** Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito, Conselho Nacional de Trânsito. Brasília: Ministério das Cidades, 2009.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **100 anos de Legislação de Trânsito no Brasil: 1910 – 2010.** Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

COUTO, L. L. M. *Educação para o trânsito no Ensino Fundamental: contribuições da psicologia moral.* **Revista de Educação do Ideau – REI.** v. 11, n. 24, Jul./Dez, 2016. 2016

CRPRS. Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul. **Trânsito e mobilidade humana**: psicologia, educação e cidadania. Org. Clair Ana

Mariuza e Lucio Fernando Garcia. Porto Alegre: Ideograf/Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010.

CTB. **CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO.** São Paulo: Saraiva, 1988.
DUTRA, T. dos S. **A valorização da vida através da educação para o trânsito.** Dissertação (Pós-Graduação em Teologia). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo: EST, 2010.

EPTC. **Multiplicadores de Educação para o Trânsito**. Material de apoio do curso. Porto Alegre: UFPE, 2015.

FARIA, E. de O. **Bases para um programa de educação para o trânsito a partir do estudo de percepção de crianças e adolescentes.** Tese (Doutorado em Engenharia de Transportes), COPPE/UFRJ. Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2002.

FARIA, E. de O.; BRAGA, M. G. de C. *Avaliar programas educativos para o trânsito não é medir a redução de acidentes ou de exposição ao risco de acidentes.* **Anais do XIX Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes.** ANPET Panorama Nacional da Pesquisa em Transporte 2005, vol. II. Recife. Nov. 2005.

FRANZ, C. M.; SEBERINO, J. R. V. **A história do trânsito e sua evolução.** Monografia (Pós-Graduação em Gestão, Educação e Direito de Trânsito). Faculdade de Administração, Ciências Educação e Letras. Joinville: Facel, 2012.

GOMIDE, A. de Á. **Mobilidade urbana, iniquidade e políticas sociais.** (2006) Disponível em: <https://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_12_completo.pdf#page=244> Acesso em: 30 Jun./2018.

HADDAD, E. **Transporte, eficiência e desigualdade regional**: avaliação com um modelo CGE para o Brasil. (2006) Disponível em: <http://www.ppe.ipea.gov.br/in dex.php/ppe/article/viewFile/57/31> Acesso em: 3 Jul./2018.

HOFFMANN, M. H. *Comportamento do condutor e fenômenos psicológicos.* **Psicologia: Pesquisa & Trânsito**, v. 1, nº 1, p. 17-24, Jul./Dez. 2005.

HONORATO, C. M. **Sansões do Código de Trânsito Brasileiro.** Campinas: Ed. Millennium, 2004.

MACKNIGHT, V.; YOUNG, C. E. F. **Custo da poluição gerada pelos ônibus urbanos na RMSP.** Disponível em:

<http://www.ie.ufrj.br/images/gema/Gema_Artigos /2006/MacKnight__Young_ANPEC _2006.pdf>. Acesso em: 30 Jun./2018.

MARQUES, É. V.; MACHADO, M. A. *Identificação dos fatores relevantes na decisão da alocação dos recursos econômicos visando um trânsito seguro.* **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 6, p. 1379-1404, 2010.

OLIVEIRA, M. C. R. de. **Educação para o trânsito: limites e desafios.** Maceió: Unip Universidade Paulista, 2013. Disponível em: <http://www.netrantransito.com.br/arq_ download/Monografia %20Michele%20Cristina%20%20FINAL.pdf.> Acesso em: 20 Mai./2018.

PERO, V.; MIHESSEN, V. **Mobilidade Urbana e pobreza no Rio de Janeiro.** (2012) Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/ Galerias/Arquivos/produtos/download/PDE2011_Valeria.pdf> Acesso em: 30 Jun./2018.

PONTES, M. **O papel da polícia no processo de obtenção da autorização para da realização de eventos e obras em via pública.** Curso de aperfeiçoamento de oficiais da polícia militar de Santa Catarina, Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis: USSC, 2009.

RIBEIRO, C. **A educação do trânsito e os jovens da cidade de Vitória da Conquista/BA.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação. Universidade Paulista. Maceió: UNIP, 2013.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

ROZESTRATEN, R. J. A. **Ambiente, trânsito e Psicologia.** *In:* HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. *Comportamento humano no trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SILVA, A. C. A. O. da. **Educação no trânsito e mobilidade urbana.** Dissertação (Especialização em Psicologia do Trânsito). Universidade Paulista. Maceió: UNIP, 2014.

SILVA, A. G. da. **Habilidades sociais e comportamento do motorista entre universitárias usuárias e não usuárias de bebida alcoólica.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2015.

SOUZA, José L. **Sobre a forma e o conteúdo da educação para o trânsito no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Ciências).

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Transportes, Universidade de São Paulo. São Carlos: USP, 2010.

SOUZA, J. A. de; RIBAS, J. A. N. *Educação dos cidadãos para o trânsito: um enfoque no município de Siqueira Campos-PR.* **Congresso de Administração.** Gestão Estratégica: tecnologia e o impacto nas organizações. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

VASCONCELOS, G. **Educação e trânsito**: uma questão de cidadania. Publicado em: 22/10/2009. Disponível em: <http://www.projet.net/index.php?option=com_contet& view=article&id=86%3A-educacao-para-o-trânsito-uma-questao-de-cidadania&catid= 57%Agiselevasconcelositemid=55&lang=pt>. Acesso em: 17 Jun./2014.

VILLELA, P. de A. **A educação para o trânsito como estratégia para uma nova mobilidade urbana.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2006.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE DE PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Nogueira, Joelma Rodrigues[2]

RESUMO
O presente estudo discute a importância da contação de história, bem como, da literatura infantil para a alfabetização de crianças pequenas. Portanto, o objetivo geral foi investigar como a contação de história pode contribui com o processo de alfabetização. Os objetivos específicos intentaram refletir sobre o uso de histórias como prática pedagógica para promover o desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização; entender a importância do uso de histórias nas aulas destinadas a crianças; refletir sobre o papel da contação de história para a formação do aluno. A questão-problema que norteia o estudo se configura em uma indagação: que dificuldades os professores da educação infantil enfrentam para incluir em suas aulas a contação de história? Com base no exposto formulou-se a hipótese que nem sempre os professores sentem-se preparados para reproduzir ou contar uma história de modo que chame a atenção da criança. A metodologia usada para captar os dados foi a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica. Autores como Bussato (2012), Abramovich (1997) e outros trouxeram significativas reflexões a investigação. Dessa forma, o estudo justifica-se por discutir a relevância de se contar história, lançando luz a possibilidades de práticas que tornem o processo de alfabetização mais prazeroso.

Palavras-chave: Contação de história. Alfabetização. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A história revela a contação de histórias são formas de representar o mundo e estabelecer relações entre uma cultura e outra. Porém, por ser atividade singular, pode aparecer com características diferenciadas em cada lugar.

Na sociedade medieval as características reconhecidas na infância não eram valorizadas. Ainda que isto não denotasse que as crianças ficassem desamparadas, não se exprimia igualmente afeição por elas. "[...] Quando ainda muito pequena e frágil, não podia ainda misturar-se à vida dos adultos, mas tão logo começasse a andar sozinha e a desempenhar pequenas tarefas, a criança se confundia com os adultos" (AZEVEDO, 1999, p.34-35).

As principais ideias de escolarização surgiram no século XVII, tendo como objetivo, transformar o método infantil de busca pelo conhecimento, então

[2] CURRICULO DO ALUNO

a escola assume o papel de educar, afastando a criança do contato com o adulto.

Após essas novas formas de educar a criança, surgem um novo período onde a igreja passa a ser responsável pela educação da criança. A principal característica e motivação da igreja era livrar a criança do pecado original, ou seja, a da prática pela qual foi concebida. Desse modo Azevedo (1999, p.36) pondera que "A escola dos tempos modernos se tornou um meio de isolar cada vez mais a criança do mundo dos adultos durante um período de formação moral e intelectual e adestrá-la sob regime disciplinar rigoroso e autoritário."

Somente no século XVIII, houve novas mudanças na forma de pensar do adulto em relação à criança, e a mesma passa a ser interpretada como uma página em branco, que não pensa e nem é capaz de agir racionalmente. Neste período, era importante despertar na criança a responsabilidade de adulto.

Portanto, o objetivo geral foi investigar como a contação de história pode contribui com o processo de alfabetização. Os objetivos específicos intentaram refletir sobre o uso de histórias como prática pedagógica para promover o desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização; entender a importância do uso de histórias nas aulas destinadas a crianças; refletir sobre o papel da contação de história para a formação do aluno.

A questão-problema que norteia o estudo se configura em uma indagação: que dificuldades os professores da educação infantil enfrentam para incluir em suas aulas a contação de história? Com base no exposto formulou-se a hipótese que nem sempre os professores sentem-se preparados para reproduzir ou contar uma história de modo que chame a atenção da criança.

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica ganhou forma a partir de materiais já publicados sobre a literatura direcionada a crianças. As fontes mais usadas são: livros, artigos de periódicos científicos impressos e artigos de periódicos científicos disponibilizado na Internet. Evidencia-se, portanto, que qualquer trabalho cientifico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto. "O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados." (GIL, 1999). Por isso a pesquisa bibliográfica foi tão importante para chegarmos próximo das respostas para os problemas adicionados a esta pesquisa.

As experiências vividas pelas crianças são importantes em sua totalidade, tudo o que acontece ao seu redor, ela absorve e interpreta de acordo com o conhecimento que possui, se os estímulos forem positivos em relação a leitura, o desenvolvimento dela também será, mas se caso os adultos passarem instabilidade ou aversão ao hábito de ler, as crianças também serão afetadas direta ou indiretamente. Por isso, a investigação lança um

olhar sobre a importância do contato com histórias para promover uma alfabetização significativa.
Para tanto, o incentivo a leituras de histórias, é, sobretudo, indispensável para a formação social e para a construção da identidade das crianças. Precisamos fazer as crianças pensarem, imaginarem e se perguntarem o porquê das coisas existirem, compreenderem as diferenças, a história dos povos e suas culturas.

DESENVOLVIMENTO

Para a revisão de literatura, procurou-se autores que pudessem contribuir com o entendimento da importância da literatura infantil, bem como suas características formadoras. Compreende-se que literatura infantil, em todo o mundo é percebida como instrumento de aprendizagem, possibilitando a construção do saber, desenvolvendo os senso crítico e a imaginação das crianças.
Desse modo, a mesma é relevante para a sociedade, visto que, os frutos advindos de uma leitura e interpretação da realidade é compartilhado através da transmissão dos conhecimentos adquiridos pelas crianças.

A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A literatura infantil é considerada uma forma de produzir conhecimentos as crianças de modo que essas possam compreender o que acontece a sua volta de uma forma dinâmica, usando a imaginação. As narrativas orais, assim como as contações de histórias existem a séculos, é o meio pelo qual os antepassados começaram a repassar a seus descendentes as suas crenças, costumes, valores, além de permitirem que as novas gerações pudessem compreender como a cultura é importante para se estabelecer uma identidade social.
No Brasil, a literatura em forma de livros expressos tem sido um fator de discussão constante, principalmente na academia, pois estamos diante de uma sociedade imediatista que não permite que as crianças tomem consciência dos valores e importância da história que está dentro de um livro, ou daquelas contadas por seus pais, as crianças estão a cada dia centradas em aparelhos eletrônicos.
A literatura infantil contribui também para o pensamento crítico da criança, ela colabora para o entendimento de diferenças sociais, cor de pele, gênero, e também, para o entendimento de diversas possibilidades de releitura do mundo a sua volta. Através dela, a criança poderá ressignificar vários conceitos que são encucados nelas desde muito cedo.
Desse modo, a literatura infantil é compreendida por Jolibert (2004) como uma produção humana capaz de influenciar a postura do indivíduo frente as adversidades, pois de um lado existe o conhecimento do autor expresso em forma de texto e do outro os conhecimentos das crianças que são trazidos de casa, ambos servem para enriquecer a imaginação,

permitindo que a criança represente o que aprendeu através da liberdade que cultiva.

Outro fator que não se pode deixar de comentar neste estudo é a tradição folclórica, onde as histórias dos personagens são transmitidas oralmente. É através do que ouvem que vão aos poucos associando fantasia a realidade, e assim, construindo seus conhecimentos concretos.

No Brasil, a literatura infantil chegou bem atrasada, enquanto em outros países já se ouviam diversas histórias sendo produzidas e direcionadas as crianças. Com a preocupação de educar crianças, começou-se a pensar sobre o uso de literatura destinada a crianças, e essa assumiu um papel fundamental na aprendizagem dos alunos.

A grande virada ocorreu com a publicação, em 1921, de A menina do narizinho arrebitado, por Monteiro Lobato, o qual revela a preocupação em escrever histórias para a criança numa linguagem compreensível e atraente para ela, objetivo plenamente alcançado pelo autor, cuja obra é um dos pontos mais altos da literatura infantil brasileira. Usando uma linguagem criativa, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador (AGUIAR, 2001, p. 25).

Como se percebe a literatura infantil permite que a criança seja atraída para o encantamento com possibilidades de construção da aprendizagem. Ela também permite que as crianças possam se entreter através de animações, produzindo o prazer pela leitura.

Dessa forma, compreende-se que a leitura de histórias, nasce como uma possibilidade de preservar culturas, de transmitir os valores dos pais aos filhos. Por tanto, ela é,

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 2000, p. 5).

Todavia, a literatura contribui para que a criança crie seu próprio estilo, que adquira preferências, aprenda sobre o passado e o presente, se sensibilizando diante das intempéries da vida, bem como, desenvolvam a imaginação, integrando conhecimentos necessários à sua formação.

De acordo com Jesualdo (2008) a literatura funciona como uma modalidade artística, capaz de produzir imaginação e possibilidades de pensamentos críticos, a compreensão do mundo, através do raciocínio inteligente e da palavra.

Quando a criança reconta uma história ouvida, ela integra imagens e as interpreta, trazendo novas características, cores e formas ao que antes, eram apenas palavras, fatos. Geralmente a criança tende a reproduzir a história conforme suas experiências culturais.

Dessa maneira, Oliveira (2002) rememora que a literatura voltada para a criança funciona como "alimento do espírito" delas, pois se levarmos em conta como a criança se sente ao fazer novas descobertas através das histórias que ouve, pode-se comparar ao prazer que se tem ao alimentar-se, uma vez que a energia do alimento seria o conhecimento.

Entretanto, a literatura infantil surge no país por volta de 1808, após se inaugurar a imprensa Régia, onde passou-se a publicar literatura para crianças, o que já era bastante esperado na época por educadores que já reconheciam na literatura, um instrumento de trabalho valioso.

Somente em 1905 foi publicada a primeira revista infantil no Brasil, mas como era de se esperar, em uma sociedade capitalista e onde a burguesia era favorecida, somente a classe dominante pôde usufruir da leitura e história da revista Tico-Tico. A revista servia a classe, ou seja, evidenciava somente os princípios, padrões e ideologias dos ricos, na tentativa de jogar para debaixo do tapete a realidade social do país.

Em 1915 coelho Neto e Olavo Bilac conseguiram editar seus contos, mas não foi uma trajetória fácil, pelo contrário, houve diversas discussões e lutas para se reconhecer uma literatura própria. A partir de então as crianças começaram a entrar em contato com literatura impressa, mas de qualquer modo, elas já conheciam as histórias que lhes eram transmitidas oralmente pelos mais velhos, o que permitiu um encantamento ainda maior as narrativas passaram a ser inseridas em papeis, imagens e gravuras.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Fanny Abramovich inicia seu livro "Literatura Infantil: gostosuras e bobices" com um termo bastante usado pelas crianças quando se sentem satisfeitas com alguma coisa, inclusive ao ouvir histórias que chamem sua atenção e despertem seu imaginário. Abramovich (1991, p. 16) expressa:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ou vir muitas, muitas histórias (...) escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo.

A autora orienta que se conte histórias, e que nunca pare, pois as mesmas funcionam como uma extensão do que somos, e quanto mais se conta mais nos-descobrimos, fazemo-nos, conhecemo-nos e construímo-nos socialmente. É através das histórias que se pode compreender os conflitos, ir através da imaginação em outros lugares, viajar em outras dimensões, entender o mundo sob uma ótica diferente.

A muitos anos atrás, os povos sentavam-se ao redor da fogueira para contar e ouvir histórias, e assim as culturas iam sendo disseminadas. Durante muitos anos a prática de contar histórias não foi reconhecida conforme sua importância, ela era discriminada por ser considerada inferior comparada com a escrita.

As histórias narradas eram contos, lendas. Elas mexiam o imaginário das pessoas, e por isso se impetravam em suas emoções permitindo que essas através da oralidade pudessem transmiti-las a outros. De acordo com Malba Tahan (1966, p.24) "até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas". Por isso, é comum afirmar que o homem utiliza a história para, de forma descontraída, entreter e obter a aprovação de que as escuta, através da admiração da forma de como ela é contada.

O termo "contação de história" surgiu também como forma de doutrinação religiosa. Cada povo usava-a como método de transmitir suas ideologias. Mas, contudo, o tempo foi passando e a prática de contar história foi ganhando novos significados. Segundo Hindénoch (apud PATRINI, 2005) a contação de história é comparada a uma arte, e esta tem a função de testemunhar. Ela exprime e fala. O sujeito que conta a história é denominado contador, e este é considerado uma testemunha de alguma coisa que está para acontecer, nessa relação ativa entre o que relata e os fatos que estão por vir a maneira própria e pessoal que se narra a história é que permite ao ouvinte o fascínio e a fluidez da imaginação.

O contador é uma testemunha para mim de algo que vai acontecer. É um jogo que é preciso aceitar. Aceitar, nos deixar levar pela mentira. A arte do contador consiste antes de tudo em produzir uma versão pessoal dos fatos que ele conta, é uma arte testemunhal. (HINDÉNOCH, apud PATRINI, 2005, p. 75).

Para tanto, pontua-se que o contador viaje pelo tempo, trazendo características de povos e épocas, capaz de fazer o leitor ou ouvinte viajar pelo mundo sem sair do lugar. Dessa forma, "o contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história" (MATÉO, apud PATRINI, 2005, p.76).

A contação de história não deve se resume apenas ao trabalho realizado com os livros, ela é por sua vez, uma ação que leva a outras, pois trabalha as possibilidades que atraem a atenção das crianças e permite que elas vislumbrem novas respostas as suas indagações, que comumente, são diversas.

As crianças gostam de manusear objetos, então, o contador de histórias deve saber que é necessário incluir no momento da contação livros, imagens, objetos que chamem atenção e que façam parte da história. A descoberta que a crianças faz, no momento da história se confronta com o que ela não sabia, e é nesse mesmo momento que a criança faz uma ligação com seu mundo interior e o exterior.

Ler e contar histórias para as crianças é permitir que o imaginário se abra a novas questões que serão desenvolvidas por meio da curiosidade, sagacidade, pela busca do conhecer e entender. "É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos [...]" (ABRAMOVICH, 1991, p. 22).

Por isso costuma-se dizer que as contações de histórias é um campo que produz estímulos para a aprendizagem das crianças, porém, é imprescindível que esse momento seja descontraído, e não longo. A criança deve entender o movimento, a entonação da voz, e todo o suporte pedagógico usado pelo contador como uma forma de ampliação da leitura, seja de mundo ou até mesmo daquela sistematizada.

É comum uma pessoas estar contando histórias para as crianças, e nesse momento virem elas fazendo mimicas, gesticulando, isso acontece por que elas se movimentam, usam o corpo como ferramenta de aprendizagem. O movimento é um dos eixos principais do desenvolvimento da criança. Segundo o RCNEI:

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASÍLIA, 1998, p.15).

Ao se movimentar a criança cria diferentes aprendizagens, através do seu corpo em diferentes ambientes, atuam de diversas maneiras, explorando variadas situações que permitem sua mobilização, está interligado a cultura pertence. Pelo movimento, a criança é capaz de explorar novos conhecimentos através dos jogos, das brincadeiras, do brincar, seja com objetos das mais diversas formas, com o professor ou por meio de uma brincadeira livre, em que estejam, à disposição, objetos ao seu alcance.

COMO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTRIBUI PARA A ALFABETIZAÇÃO?

No ambiente escolar, a contação de história passa geralmente a ser desenvolvida por professores. Em alguns casos, percebemos que esses não incluem as histórias no seu plano de aula, nas atividades diárias, ou até mesmo nas atividades mais simples de recreação ou brincadeiras. É comum ver professores alegarem que não sabem contar histórias.

De fato, uma história mal contada pode fazer até a criança não querer mais ouvi-las, no entanto existem diversos meios e formas, das quais esses podem se apropriar para aprender a contar uma história que cause encantamento, que prenda a atenção da criança e ainda a faça aprender.

Dessa maneira, vários contadores de história preferem contar histórias em pé, outros sentados, alguns optam pelas duas posições, incluindo também outras performances que podem realizar com o corpo. No entanto, o ideal é que quem for narrar à história escolha a posição que se sinta mais confortável. Bussato (2012) argumenta que contar a história em pé pode gerar movimentos excessivos e até mesmo dispersar os ouvintes. Por isso recomenda que o narrador pode,

Experimentar iniciar a narrativa parado, e sinta quando é chegado o momento de se locomover, deixando que o próprio conto lhe conduza para isso. Talvez seja nesta movimentação que irá descobrir as imagens

corporais. É possível que o movimento na hora certa revele uma imagem (BUSSATO, 2012, p. 69).

Em relação a contar histórias sentado (a), é interessante privilegiarmos as crianças a nossa volta, porém, essa forma é escolhida por quem tem pouco costume e experiência em contar histórias. Evidentemente, é válido as duas maneiras de contar histórias, tanto em pé, como sentado. Não existe formula mágica para contar uma história, entretanto, Otte e Kovács (2002) trazem algumas sugestões que podem ajudar os iniciantes:

a) a história a ser contada e apresentada deve estar bem memorizada. Por isso, é imprescindível ler a história várias vezes e estar bem familiarizado com cada parágrafo do livro, para não perder "o fio da meada" e ficar procurando algum tópico durante a apresentação;

b) ao apresentar a história, falar com naturalidade e dar destaque aos tópicos mais importantes com gestos e variações de voz, de acordo com cada personagem e cada nova situação. No entanto, é preciso cuidar para não exagerar nos gestos ou nas entonações de voz;

c) destacar e sublinhar os tópicos mais importantes, interessantes e significativos, para que na apresentação recebam a devida valorização;

d) procurar vivenciar a história. Envolver-se com ela, fazer parte dela e sentir a emoção dos personagens e ao apresenta-la atrair os ouvintes para a magia da história;

e) toda história e toda dramatização devem ser apresentadas com entusiasmo e paixão. Sempre devem transparecer a alegria e o prazer que elas provocam. Sem esses componentes, os ouvintes não são atingidos e logo perdem o interesse pelo que está sendo apresentado;

f) oferecer espaço aos ouvintes que querem interferir na história e participar dela. Quem se sente tocado em seu imaginário sente necessidade de participar ativamente no desenrolar da história. O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve. É o tempo dos porquês (p.6).

Conforme tais orientações podemos nos arriscar a tentar a contar, mesmo os leigos podem tentar contar histórias, o importante é o fascínio e a importância que se dá a história que for narrar, pois primeiro ela precisa fazer sentido para você, para então poder conferir sentido ao outro. Não é necessário se prender a determinados padrões, o importante é usar a criatividade.

A literatura infantil é um instrumento valioso para desenvolvermos a oralidade, a leitura e a escrita de nossas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O livro Literatura Infantil- Gostosuras e Bobices, da autora Fanny Abramovich (1997), nos leva a uma prazerosa e deliciosa leitura, assim como o título nos propõe, e, dessa forma, podemos, a partir de suas sugestões, darmos um significado maior à aprendizagem dessas competências linguísticas.

Ao contemplar a questão da oralidade, leitura e escrita, Abramovich (1997) nos fala que antes de se tornarem leitoras, as crianças primeiramente aprendem a ouvir e esse contato inicial das crianças com a oralidade se dá através da voz das pessoas mais próximas, como os pais, tios, avós, e as histórias que eles lhes contam. Com isso, a literatura infantil começa a ter importância para seu aprendizado, mesmo que este ainda não aconteça dentro de um contexto escolar.

E quando as crianças chegam à escola, ao serem inseridas neste contexto, a oralidade tende a se concretizar, pois o professor também assume esse papel de orador para a criança, no intuito de estimular sua oralidade, a partir da narrativa dessas histórias que inicia no momento em que o professor as pedem para recontar oralmente as histórias que acabaram de ouvir, e segundo Abramovich (1997), outra forma bastante interessante na construção da oralidade, seria o uso de histórias sem texto para instigar a imaginação das crianças, pois,

[...] oralizando essas histórias, colocando um texto verbal, desenvolvendo algumas das situações apenas sugeridas (personagens que aparecem apenas como figuração, como elemento de perturbação de todo ou para salientar um momento ou uma possibilidade insólita), ampliando um detalhe proposto e daí refazendo um todo, de modo novo e pessoal... Criando uma história a partir duma cena colocada, misturando várias, musicalizando alguma relação, sonorizando uma descoberta feita, inventando enfim as possibilidades mil que narrativas apenas visuais (quando inteligentes e bem-feitas) permitem e estimulam. (ABRAMOVICH, 1997, p. 32-33).

Através dessa oralidade que vai se consolidando aos poucos, é que a literatura infantil também se torna capaz de estimular outras capacidades como a leitura e escrita nesta fase de aprendizagem escolar.

No que diz respeito à leitura, a literatura infantil é uma forte aliada na aquisição deste processo, pois esta trata de vários assuntos que são incorporados à realidade das crianças, já que "a criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto..." (ABRAMOVICH, 1997, p. 98).

E o professor deve ler muito, ler não apenas para quem não sabe ler, pelo contrário, para as crianças em qualquer idade, sendo elas alfabetizadas ou não, pois todas gostam de ouvir histórias. Entretanto, para que façam sentido na aprendizagem, essas histórias precisam ser bem escolhidas e envolventes e ter sempre o objetivo de marcar o aprendizado das crianças de uma forma mais significativa e também vale ressaltar que Abramovich (1997) nos chama a atenção para o fato de que,

Estamos falando de literatura, de ficção, de histórias onde se aborda um - ou vários problemas – que a criança pode estar atravessando ou pelo qual pode estar se interessando... De uma leitura que não é óbvia, discursiva

ou demonstrativa do tal tema... Onde ele flui natural e límpido, dentro da narrativa – que evidentemente não tratará apenas disso (p. 99).

Ou seja, a utilização da leitura da literatura infantil na abordagem de algum tema tem que ser bem elaborada, visando à tentativa de responder os possíveis questionamentos das crianças, e ao longo do seu livro a autora sugere algumas dessas temáticas possíveis de serem abordadas, tais como: relações familiares, separação, crescimento pessoal, entre outras.

E além de ler as histórias, a autora também sugere que sejam feitas algumas apreciações orais acerca do livro, a fim de que se possa inclusive desenvolver o potencial crítico dos educandos, e dentre essas apreciações, ter a possibilidade de conversar sobre a história em si, seu ritmo, personagens, etc., além de outras questões, como: a capa do livro, tipo, tamanho, enfim tudo que o envolve e a partir de então consolidarmos a competência da escrita.

CONCLUSÃO

Compreendeu-se durante a pesquisa que a literatura e a contação de história são recursos imprescindíveis a prática de ensino, principalmente no processo de alfabetização. Através delas, as crianças constroem relações que orientam valores para construção da cidadania, pois os valores que são trabalhados dentro da temática são de abrangência social e permite conhecer melhor a realidade, além de contemplar reflexões pautadas na justiça, no respeito e no cuidado com o outro.

Verificou-se que as crianças compreendem bem as relações que se estabelecem no mundo através da literatura, que detém saberes e informações tanto adquiridas no âmbito das experiências vivenciadas na escola como também abstraem sentidos das suas vivências cotidianas, pensando e refletindo questões, nesse sentido, se torna importante que a escola considere esses saberes para que os mesmos sejam ampliados mediante situações significativas de ensino.

As experiências vividas pelas crianças são importantes em sua totalidade, tudo o que acontece ao seu redor, ela absorva e interpreta de acordo com o conhecimento que possui, se os estímulos for positivo em relação a leitura, o desenvolvimento dela também será, mas se caso os adultos passarem instabilidade ou aversão ao hábito de ler, as crianças também serão afetadas direta ou indiretamente. Enfim, a contação de história é uma ferramenta educacional, possibilita que as crianças criem comportamentos e valores de caráter prático que poderá favorecer o desenvolvimento social, conduzindo cidadãos à jornada fascinante do mundo do conhecimento.

No que diz respeito à literatura infantil, acreditamos que esta é muito importante para a aprendizagem das crianças e que é imprescindível que comecemos a pensar em atividades mais elaboradas com os livros de literatura infantil na sala de aula, pois o que geralmente presenciamos é

que normalmente estes livros estão "esquecidos" lá no cantinho da leitura, apenas como forma de se ter um acervo na sala de aula. Entretanto, é importante que possamos passar a utilizar esses livros como ferramenta para o processo de aprendizagem no tocante às competências linguísticas: leitura, escrita e oralidade, e esta última normalmente não é tão trabalhada pelos educadores, mas é muito relevante para a formação das crianças.

REFERÊNCIAS

BRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** Gostosura e Bobices. Edit. Scipione 2º Ed. São Paulo 1991.

AZEVEDO, Heloísa Helena; SILVA, Lucia Isabel da C. **Concepção de Infância e o Significado da Educação infantil:** Espaços da escola. Unijuí, n**.** 34**,** ano 9. Out/Dez, 1999. p.33-40.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos. **Literatura Infantil:** Visão histórica e critica. 2º Ed. São Paulo, Ática, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias para os pais contarem aos filhos.** São Paulo. Editora informal, 2003.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MEIRELES, C. **Literatura, Muito Prazer.** São Paulo: Ática, 1984.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil.** São Paulo: Paulinas, 2002-2005.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Ana Maria. **A magia de contar histórias**. 2002. Acesso em: 17/011/2017. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf

A RELEVÂNCIA DE ESTRATÉGIAS E PLANEJAMENTO NA GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS: COMBATE A SÍNDROME DE *BURNOUT* [3]

Pereira, Leonardo de Souza[4]

RESUMO

O presente trabalho visa discutir importância de estratégias e planejamento na gestão de recursos humanos, a fim de propiciar aos colaboradores da instituição um ambiente de trabalho que incite satisfação e qualidade para que se possa combater a desmotivação e os transtornos mentais recorrentes, como a síndrome de *Burnout*, que afeta muitos trabalhadores brasileiros que são submetidos a situações de trabalho estressante, não compatível com a sua função. Para tanto, esse estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, que permite aprofundar a análise a respeito da temática supracitada para que se possa repensar as ações na área da gestão de recursos humanos. Logo, espera-se que esse estudo contribua tanto com a academia ao dar continuidade a discussões que possibilitem o crescimento do trabalhador e, consequentemente da empresa, como com as empresas, para que essas possam valorizar cada vez mais seus profissionais ao motivá-los diariamente.

Palavras-chave: Estratégia. Planejamento. Recursos Humanos. *Burnout.*

INTRODUÇÃO

No cotidiano, fatores com excesso ou falta de trabalho, mudanças constantes nos comandos, exigência de rapidez e tomada de decisões são considerados agentes estressantes lesivos que se acumulam e desgastam cada vez mais o trabalhador (HERNANDEZ, 1996). Esse sujeito começa a responder a toda essa tensão e acaba sendo considerado responsável por sua mudança de comportamento, todavia – o que acontece é a manifestação da síndrome de *burnout*.

Embora algumas empresas já tenham conhecimento sobre esse mal e tente proteger seus funcionários, muitas outras desconhecem ou ignoram os malefícios dessa síndrome ao ofertar ao trabalhador um ambiente organizacional precário ao qual o sujeito se submete para arcar com seus compromissos sociais financeiros, mas isso também pode causar estresse

[3] Artigo solicitado com requisito para a obtenção do título de especialista em Gestão Empresarial do Instituto Souza.

[4] Discente do curso de Especialização em Gestão Empresarial do Instituto Souza.

– pois algumas empresas ao perceberem a necessidade do trabalhador pagam valores inferiores ao padronizado, além de expor ao funcionário a um ambiente em que os valores são conflitantes, não existe união, há falta de controle e competição demasiada (BONTEMPO, 1999).

Assim, o presente trabalho será orientado pela pesquisa bibliográfica que permite a análise sobre a temática em estudo para que se possa compreender o trabalho a partir da história e, desse modo, avaliar as exigências que o mercado impõe ao trabalhador. Para tanto, esse artigo foi dividido em três subtópicos, o primeiro discorre acerca contexto histórico do trabalho para que se possam compreender as relações entre empregado e empregador durante períodos diferentes da história. Já no segundo, a discussão centrou-se acerca da motivação e da qualidade de vida do trabalhador. Por fim, o terceiro subtópico se dedica a desmotivação dos profissionais da atualidade que pode desencadear em transtornos mentais, como a síndrome de Burnout, que acomete os profissionais e prejudica além do trabalho, a qualidade de vida desses sujeitos.

Por essa razão, faz-se necessário que as empresas elaborem estratégias e planejamento para a Gestão de Recursos Humanos, a fim de que se possa amenizar o estresse vivenciado no cotidiano do trabalhador e que os resultados da empresa, consequentemente, possam ser eficazes. Logo, as empresas têm como papel fundamental, empregar estratégias e planos que motivem seus funcionários para o exercício de suas atividades com qualidade e satisfação.

O TRABALHO NO CONTEXTO HISTÓRICO

No âmbito histórico, a forma predominante do trabalho era a escravidão. Para Pinsky (2010) a escravidão acontece quando um homem está sujeito a autoridade de outro de todas as formas, não tendo escolhas e desempenhando todos os tipos de trabalho a base da força. Na escravidão, o ser humano era propriedade, tendo apenas deveres e nada recebendo por isso, fazendo com que o trabalho fosse visto como tortura. A partir de meados do século XIX, quando a escravidão começou a diminuir, o sentido de trabalho começou a mudar. Com essa mudança, a forma de compra e venda da força de trabalho também se alterou, de modo que o trabalhador recebe pelo trabalho executado e não está à mercê das vontades do seu patrão, ou seja, o trabalhador não tem um dono (PINSKY 2010, p. 11). Esse pequeno avanço contribuiu, aos poucos, para que o trabalho não fosse mais associado somente ao sofrimento e/ou tortura. Entretanto, nos dias atuais, o significado do trabalho na vida do homem é diferente para cada indivíduo.

Além disso, sabe-se que a evolução da sociedade ocorre em consonância com as novas descobertas e a tecnologia tem contribuído cada dia mais com essa transformação social que afeta todas as esferas sociais. No ambiente de trabalho, que é o cenário desse estudo – percebe-se que a

tecnologia auxilia ao automatizar as atividades, todavia robotiza e minimiza as relações humanas, pois o foco não está no sujeito-trabalhador e sim na produção que resultará no lucro (ALMEIDA, MERLO, 2008).

Dados divulgados nos meios de comunicação demonstram que a saúde mental é a capacidade de amar e trabalhar. Partindo disso, pode-se considerar então que amar e trabalhar resume-se na vida adulta. Mesmo cada indivíduo tendo uma forma singular de enxergar o trabalho em sua vida, o trabalho e o amor acabam por explicar muito da nossa existência, pois de acordo com Zanelli et al. (2004, p.279), ama-se, reproduz-se, trabalha-se e produz-se. Essa produção pode ser fonte de prazer e realização ou de angústia e sofrimento. As evoluções econômicas e culturais da humanidade ao longo da história contribuíram para "transformar não apenas a concepção do trabalho, mas também a relação do homem com ele, visto que o trabalho devido as suas variadas formas, requer aptidões, conhecimentos e habilidades" (CAMACHO, 2007, p. 31), exigindo assim, que sejam aplicados os talentos humanos para os diferentes tipos de trabalho existentes.

Quando a relação do homem, com a organização do trabalho - é favorável em vez de ser conflituosa, permite que o trabalhador se torne sujeito da ação, fazendo com que ele possa dominar o seu trabalho e não ser dominado por ele. Inicia-se então uma nova fase, em que se torna indispensável que as organizações se preocupem com as pessoas, com o trabalho saudável, favorecendo a criatividade e o compromisso do trabalhador (CHIAVENATO, 2014).

Estudos de Camacho (2007), Chiavenato (2014) e outros autores demonstram a importância do capital humano nas organizações. No atual cenário humano, o trabalho faz com que o homem aprenda a fazer algo com um objetivo definido, possibilitando concretizar seus sonhos, atingir suas metas e objetivos de vida, desenvolver habilidades e aprender a conviver com outras pessoas e com as diferenças. Para Chiavenato (2014, p.3), "Recursos Humanos são as pessoas que trabalham em todos os níveis da empresa, desde o presidente até o mais humilde dos operários". Partindo dessa afirmação, pode-se dizer que dentre todos os recursos que cada organização possui, o mais importante é o humano. Houve um tempo em que as pessoas não passavam de meros operários que realizavam trabalhos repetitivos dentro das organizações, mas hoje "à medida que as pessoas se tornam mais importantes – à medida os profissionais se tornaram mais exigentes sobre suas necessidades e expectativas, criou-se uma nova geração de profissionais" (JOHNSON, 2004, p.40).

Como são as pessoas que fazem os processos funcionarem levando à empresa ao crescimento e ao desenvolvimento, elas realizam isso por meio das tomadas de decisão, das análises de mercado, da identificação de oportunidades de crescimento empresarial, dos planejamentos de

curto, médio e longo prazo, da inovação dos processos, da criação de novos produtos e serviços, da ampliação das atividades da corporação, e de todas as demais áreas que necessitem de que a mente humana seja colocada em ação a fim de viabilizar o progresso da empresa. Para Chiavenato (2015, p.3),

> o trabalho está se tornando cada vez menos físico e muscular e cada vez mais cerebral e mental. A atividade humana está deixando de ser repetitiva e imitativa para ser criativa e inovadora. As pessoas deixaram de ser apenas fornecedoras de mão de obra para serem alcançadas à categoria de fornecedoras de conhecimentos e competências. Hoje, elas atuam como parceiros e colaboradores da organização, e não como empregados burocratas submetidos a um contrato formal de trabalho. Cada pessoa é uma cabeça, uma inteligência a serviço da organização, e não um simples conjunto de músculos e atividades físicas.

Portanto, nota-se que o papel das pessoas dentro das empresas tem tomado grandes proporções, a ponto de as pessoas caracterizarem um dos principais diferenciais dentro das instituições. Visto que são as pessoas que promovem as transformações necessárias e agregam valores nas organizações, o capital humano se torna um diferencial competitivo. Gramigna (2007, p. 8) faz uma pergunta que induz a refletir: "Por que investir nas pessoas?" e a resposta é simples e esclarecedora: "sem as pessoas, qualquer tecnologia, por mais necessária e inovadora que seja, não funciona". Diante do exposto, pode-se afirmar ainda que, o capital humano está totalmente ligado ao sucesso ou ao fracasso das empresas.

MOTIVAÇÃO, QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E SATISFAÇÃO

No que diz respeito à motivação no trabalho, as pessoas têm diferentes fatores que as motivam a trabalhar. Para Zanelli et al. (2004, p.146), "a motivação é um processo psicológico básico de relativa complexidade por se tratar de um fenômeno não diretamente observado e que auxilia na explicação e na compreensão das diferentes ações e escolhas individuais". O desempenho de um indivíduo depende muitas vezes de algo que o inspire para manter um sentimento de motivação ao desempenhar tarefas rotineiras. A motivação leva as pessoas a agirem e a executarem determinada tarefa e a empenharem-se com dedicação, esforço e energia em tudo aquilo que fazem. Para algumas pessoas, a oportunidade de crescimento faz com que elas se motivem, principalmente quando elas sabem do seu valor e importância dentro da empresa. Porém, vale lembrar que a natureza e intensidade motivacional variam de pessoa para pessoa e dependem ainda das motivações internas e externas do indivíduo.

No cenário atual, muitas organizações empenham-se em motivar seus colaboradores, buscando meios para deixá-los satisfeitos no ambiente de trabalho. Porém,

> um dos maiores desafios das organizações é motivar as pessoas, incentivá-las a tornarem-se emponderadas, decididas, confiantes e comprometidas intimamente a alcançar os objetivos propostos, energizá-las e estimulá-las o suficiente para que sejam bem-sucedidas por meio do seu trabalho (CHIAVENATO, 2014, p. 136).

Observa-se então que, quando as pessoas se sentem realmente motivadas, o trabalho transforma-se num caminho para se chegar a níveis mais altos de satisfação e realização pessoal. Em síntese, pode-se dizer que não há como abordar o tema motivação sem mencionar a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e a satisfação das necessidades das pessoas que compõem a organização.
Para Chiavenato (2016, p. 57):

> A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) representa o grau em que os membros da organização são capazes de satisfazer suas necessidades pessoais por meio de suas experiências na organização. A QVT afeta atitudes pessoais e comportamentos importantes para a produtividade individual, como: motivação para o trabalho, adaptabilidade a mudanças no ambiente de trabalho, criatividade e vontade de inovar ou aceitar mudanças.

Dentre todos os benefícios que a QVT pode trazer para o ambiente organizacional, pode se destacar a contribuição para a criação de condições que motivem os profissionais na busca pela valorização profissional, acreditando no potencial humano, bem como em seus aspectos físicos, ambientais e psicológicos, para que o colaborador sinta uma maior compreensão de suas necessidades. Há diversas teorias e pontos de vista sobre o que pode proporcionar satisfação e/ou motivação no trabalho. Dentre algumas conclusões a respeito, os autores Zanelli et al (2004, p.152) trazem um resultado interessante:

> A conclusão foi a de que o contrário de satisfação não é a insatisfação, mas sim a não-satisfação, do mesmo modo que o oposto da insatisfação não é a satisfação, mas a não-satisfação. Sendo assim, salário, condições ambientais de trabalho, estilo de supervisão e o relacionamento entre colegas não seriam fatores capazes de satisfazer ou motivar pessoas no trabalho, mas deveriam ser objeto de atenção e preocupação dos dirigentes organizacionais apenas para evitar a insatisfação no trabalho, que também poderia prejudicar o desempenho. Ao contrário, a realização do empregado, o reconhecimento pessoal, o desenho do cargo e a delegação de responsabilidades seriam os fatores realmente capazes de satisfazer e motivar as pessoas.

A partir dos estudos de Chiavenato (2016) e Zanelli et al. (2004), pode-se observar que quando o trabalho é visto como uma contribuição de valor para alguém e/ou alguma coisa, a motivação e a satisfação no trabalho resulta em maior produtividade aliada ao aumento da saúde mental e física do trabalhador.

DESMOTIVAÇÃO, INSATISFAÇÃO, ESTRESSE E TRANSTORNO MENTAL: SÍNDROME DE *BURNOUT*

Face ao exposto neste estudo, percebe-se que o trabalho sempre foi muito importante para o ser humano sobre vários aspectos, sendo essencial para sua subsistência. Em contrapartida a tudo que se foi dito em relação à QVT e motivação, muitas vezes o trabalho é imposto de forma que o indivíduo não possa utilizar sua capacidade criativa, em que suas ideias não são consideradas e seus potenciais ignorados, executando seu trabalho de forma repetitiva e, muitas vezes, mal remunerada; convivendo com a ameaça de ser substituído, gerando assim - um processo de insatisfação e desgosto. Para Djours, Abdoucheli e Jayet (2007, p.29), todos os fatores que causam uma carga psíquica exorbitante, levam o indivíduo ao sofrimento, fazendo com que ele transfira também para o corpo e somatize as aflições, abrindo uma porta para doenças físicas e o desequilíbrio mental.

Quando se trata de pessoas, do capital humano, torna-se necessário abordar aspectos relacionados à saúde mental do trabalhador. Conforme estatísticas oficiais da Organização Mundial da Saúde, desde 1990 - é crescente o número de pessoas que de alguma maneira tem sua saúde física e mental afetada pelo ambiente de trabalho. Pelo fato de cada indivíduo reagir de forma diferente aos fatores que podem lhe causar sofrimento no trabalho, torna-se difícil citar a quantidade de causas e/ou razões que poderiam adoecer o trabalhador.

A partir da ótica do mercado em relação ao trabalhador, observa-se que os trabalhadores lidam cada vez mais com exigências, pressões, mudanças, sobrecarga de trabalho, o que acaba contribuindo para o estresse ocupacional e fazendo com que o indivíduo se isole e aliene-se, pois recebe estímulos frequentes de competição que demarcam que o melhor continuará executando suas atividades e o que não suprir as expectativas da empresa será substituído. A tensão constante para permanecer no emprego faz com que o trabalhador sofra. Almeida e Merlo (2008) inferem que esse sofrimento é subjetivo e carregado do construto histórico e cultural em que o sujeito se insere, sendo assim – esse indivíduo, muitas vezes, refuta suas vontades em detrimento da garantia do seu emprego.

Até mesmo aqueles trabalhadores que aparentemente possuem vínculos de trabalho estáveis, que se encontram em situações teoricamente

privilegiadas, continuamente experimentam a sensação de insegurança e a competição, vivendo a inconsistência no trabalho. De forma clara, Lipp (2002. p.68) explica o estresse como "uma reação que temos diante de algo, bom ou mau, que nos obrigue a fazer um esforço maior que o usual para adaptarmos ao que está acontecendo".

A fim de manter o emprego, muitos trabalhadores acabam sendo afetados por doenças que atacam a saúde do sujeito tanto no plano emocional quanto físico, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de transtornos mentais ou psicopatologias, tais como depressão, alcoolismo, fobias, estresse, síndrome de *Burnout*, ansiedade e outras doenças psicossomáticas (ARANTES E VIEIRA, 2010).

O fato é que, o estresse ocupacional que provoca o desgaste emocional tem relação direta com a síndrome de *Burnout* que para o Ministério da Saúde é vista também como síndrome do esgotamento profissional em que o sujeito começa a responder uma situação prolongada de estressores emocionais oriundos do ambiente de trabalho. Esse tema estimula diversos pesquisadores a investigar a fundo o assunto.

Para Arantes e Vieira (2010, p. 98), o esgotamento sofrido pelo trabalhador de forma psíquica ou somática não pode ser mensurado, pois muitas vezes não é demonstrado. Fato esse que torna difícil o enfrentamento das questões relativas ao sofrimento psíquico. É importante que a saúde mental do trabalhador seja observada e, se possível, que também seja sempre notada dentro das organizações.

Logo, ao verificar como o trabalhador tem sido acometido por doenças no ambiente de trabalho, esse estudo aprofundou-se sobre a Síndrome de *Burnout*, seus sintomas e os fatores de risco, pois falar sobre a síndrome de *Burnout* contribuirá para a sociedade no sentido de exteriorizar que, a grande maioria dos trabalhadores, de alguma forma, se identifica com algum sintoma ou sinal aqui apresentado.

Estamos vivendo tempos de crise e um ambiente organizacional cada vez mais conturbado, no qual se passa mais tempo no local de trabalho do que em casa, assim, a cada dia a Síndrome de *Burnout* acomete uma parcela mais significativa da nossa população. Mas, afinal de contas, o que é *Burnout*? Para Benevides-Pereira (2014) pode ser caracterizado pelo esgotamento físico e mental intenso, é a resposta a um estado prolongado de estresse que ocorre quando o sujeito tenta se adaptar a uma situação claramente desconfortável no trabalho.

Maslach (1998) ao introduzir sua definição multidimensional sobre essa síndrome, conhecida também como a síndrome do esgotamento profissional, testifica que a partir do momento em que o sujeito sofre essa síndrome, ele começa a responder negativamente em sua prática profissional. Para a terminologia *Burnout*, encontra-se diferentes grafias que geralmente não são traduzidas, permanecendo no seu idioma original – inglês, que significa em tradução direta livre "burn = queimar, out = fora/apagado".

Para Trigo et al. (2007), a palavra *burnout* significa "perder o fogo", ou seja, perder a energia para realizar atividades. Logo, essa expressão sendo utilizada na língua em questão se refere ao fim do funcionamento do que não tem mais energia, do que se encontra no limite.

Codo e Veslasques-Menezes (1999) citam os estudos de Pavlov servindo como parâmetro para que se entenda melhor tal situação. Pavlov ao constatar que cães desistiam de realizar tarefas propostas com grau de dificuldade elevado, percebeu que o fato de não conseguirem realizar a atividade desmotivava os animais, que acabavam desistindo. Assim, também ocorre com os seres humanos – os quais não se sentem capacitados em dar continuidade as suas atividades e por isso não conseguem mais desempenhar seu trabalho com afinco.

Embora o sentimento da desistência já tenha ganhado acepção em tempos remotos, sabe-se que o psicólogo Freudenberger (1991) empregou o termo *burnout* na década de 70 e, juntamente a Richelson (1991) - asseveraram se tratar de uma síndrome que resulta em um sujeito esgotado fisicamente e mentalmente por não ter suprido as expectativas que apreendeu em determinada relação. Anos mais tarde, Malash também se referiu à expressão *burnout*, mas direcionou a ocorrência da síndrome da desistência com atividades de sujeitos que lidam com seres humanos.

Roazzi et al. (2000) ratificam que Chernnis afirmou que a síndrome de *burnout* desencadeia prejuízos tanto para a pessoa cometida quanto para o seu ambiente de trabalho, desse modo – essa síndrome já está voltada para o âmbito profissional, assim como definem de modo mais completo Maslach e Jackson (1986) ao assegurarem ser uma síndrome em que o sujeito não consegue lidar com o estresse vivenciado em seu trabalho, assim – esse ser sente exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal.

Embora a nomenclatura da síndrome conduza a desistência, Codo e Vasques-Menezes (1999) expõem um paradoxo desse mal, pois o sujeito acometido fica preso àquela situação de incomodo do trabalho, não consegue se realizar profissionalmente e responde negativamente aos estímulos sociais, mas também não consegue romper com as atividades, está lá – apenas realiza uma retirada psicológica inconsciente.

Nessa definição multidimensional, Maslach (2003) ressalta que a exaustão emocional não é padronizada, cada sujeito reage de uma forma, ou seja – pode ser que essa situação seja acentuada ou não. No que concerne à despersonalização, o profissional atua de uma forma oposta ao comum, pois age com indiferença em relação ao seu público, começa a se portar negativamente em seu meio de trabalho. A priori, essas ações funcionam como um mecanismo de defesa do sujeito em relação ao meio, todavia – posteriormente, essa situação se agrava e há risco de desumanização. Por fim, ocorre redução de realização pessoal em que o sujeito já frustrado não consegue manter os relacionamentos pessoais – visto ao estresse que

se vivencia, dessa maneira – nenhum esforço é realizado por se parecer inútil (MASLACH, 2003).

De acordo com Almeida e Merlo (2008), as causas para o aparecimento da síndrome de *Burnout* são amplas, como o estresse laboral, carga elevada de trabalho, pressão para produção, perfeccionismo, trabalho que o contato seja constante com pessoas e altas expectativas profissionais. Desse modo, observa-se que, dentre os fatores que culminam para a síndrome de *Burnout*, o estresse ocupacional é predominante, uma vez que é um sentimento de frustração, ansiedade e hostilidade, como salienta Lipp (2002). Em cada sujeito as manifestações dessa síndrome ocorrem diferentemente, pois estão relacionadas ao ambiente social de trabalho, ao clima organizacional, a personalidade do trabalhador e as condições de trabalho.

A síndrome de *Burnout* ou da desistência não se manifesta apenas em sujeitos da classe inferior ou em trabalhadores antigos, sua incidência ocorre em jovens com formação recente e elevada que diante dos estudos esperam reconhecimentos, contudo isso não ocorre, segundo Maslach (2003) por falta de oportunidade e apoio social. E se esses jovens forem idealistas, esperançosos e apresentarem alta expectativa profissional, Moreno e Oliver (1993) afirmam serem mais uma vez alvo para a síndrome, uma vez que a frustração pode ocorrer. Codo e Veslasques-Menezes (1999) ainda inferem que as pessoas dinâmicas são mais acometidas por essa síndrome, uma vez que se envolvem mais com o trabalho e com o ambiente - ademais, reagem ao estresse ocupacional aumentando a carga de serviços.

Bontempo (1999) assevera que dentre as causas pessoais dos trabalhadores que podem desencadear a síndrome de *burnout*, pode-se observar sobrecarga autoimposta, idealismo, falta de critérios para julgar as necessidades e traços específicos da personalidade, como o perfeccionismo, por exemplo. Já no ambiente de trabalho, o autor salienta que discriminação sexual, falta de apoio e autonomia da instituição, ambiguidade de funções e o *feedback* de chefes e colegas de trabalho representam causas para o início da síndrome, que uma vez que se manifesta no trabalhador, só pode ser revertida ou amenizada com tratamento especializado.

Gil-Monte e Peiró (1997) assinalam fatores predisponentes em facilitadores e desencadeadores, os facilitadores podem ser variáveis de caráter pessoal e podem refutar ou ratificar os estressores do ambiente de trabalho. Dentre esses facilitadores variáveis destacam-se a demografia, a personalidade, as estratégias de afrontamento e o apoio social. Já os desencadeadores são os locais de trabalho e o que o envolve-os, como as relações interpessoais, uso de novas tecnologias, desempenho de papéis e desenvolvimento de carreiras.

A Organização Mundial de Saúde (1997) enumerou os fatores de risco que podem acarretar na manifestação da síndrome de *burnout* em

trabalhadores. Eles compreendem quatro dimensões: a organizacional, nessa dimensão há os excessos de normas, mudanças constantes nas formas de realizar o trabalho, normas rígidas e subjetivas, comunicação ineficiente, falta de reconhecimento e consideração pelos membros da equipe, entre outros. Há ainda, a dimensão individual que é conduzida pela personalidade individual do sujeito, o mais comum é que síndrome se manifeste em seres impacientes, esforçados e competitivos. A terceira dimensão é a laboral que é visível na sobrecarga de trabalho, expectativas profissionais, sentimento de injustiça e equidade também são exemplos. Por fim, os fatores sociais, os valores e normas sociais - como a manutenção do status e a falta de suporte familiar e social.

A Maslach (2003) expõe que a síndrome de *burnout* não se manifesta de modo instantâneo, ela é lenta e acomete o ser progressivamente. Para que seja compreendido como o sujeito se sente durante esse processo, Alvarez e Fernández (1991) expõem três momentos dessa crise, no primeiro momento o sujeito verifica sobrecarga, percebe que não há investimento necessário humano ou material para a realização das suas atividades. No segundo momento, o sujeito inicia um processo de autodefesa, no qual começa a responder negativamente os estímulos do meio de convivência do trabalho, suas condutas são alteradas na busca de se defender do mal-estar instalado pela síndrome. Já no terceiro momento, para tentar se ajustar ao desajuste vivenciado, o sujeito empreende muito esforço, por isso sintomas como fadiga, irritabilidade, tensão e ansiedade aparecem.

Seguindo o modelo multidimensional citado por Maslach (2003), o sujeito acometido pela síndrome da desistência apresenta exaustão emocional, assim, ele se sente decepcionado com o trabalho, mesmo ao acordar está cansado, se desgasta nos trabalhos com outras pessoas. Ainda trata as pessoas com indiferença devido à despersonalização e sente que suas atividades profissionais são responsáveis por sua rigidez emocional. Por fim, a baixa realização profissional – em que o sujeito sente que o seu trabalho não é capaz de auxiliar outros, o torna apático por não conseguir criar um clima agradável de relacionamento no trabalho.

Benevides-Pereira (2002) infere que a síndrome de *burnout* pode apresentar diversos sintomas que debilitam o sujeito, esses sintomas são de ordem física, psíquica, comportamental e defensiva. Mariano, cita:

> - Sintomas físicos: sensação de fadiga constante e progressiva; distúrbios do sono; cefaléia; mialgias e artralgias; enxaquecas; perturbações gastrointestinais; imunodeficiência; transtornos cardiovasculares; alterações do sistema respiratório; disfunções sexuais e alterações menstruais em mulheres.
> - Sintomas psíquicos: falta de atenção e concentração; alterações da memória; lentificação do pensamento; sentimento de alienação, solidão, insuficiência; impaciência; desanimo; disforia; depressão; desconfiança e paranóia.

- Sintomas comportamentais: ausência ou excesso de escrúpulos; irritabilidade; aumento da agressividade; incapacidade para relaxar; dificuldade de aceitação de mudanças; perda da iniciativa; aumento do consumo de substâncias; comportamento de alto risco e aumento da probabilidade de suicídios.
- Sintomas defensivos: tendência para o isolamento; sentimento de onipotência; perda do interesse pelo trabalho ou lazer; insônia e cinismo. (MARIANO, 2010, p.33).

Esses sintomas afetam a qualidade de vida do trabalhador e, embora sejam correlacionados aos sintomas de depressão, Gil-Monte e Pieró (1997) salientam que a síndrome de *burnout* é um construto social que se desencadeia no ambiente do trabalho e surge como consequência das tensões do ambiente de trabalho, já a depressão traz consequências para o sujeito em suas relações interpessoais.

Diante de um quadro de saúde em que o esgotamento físico e emocional é recorrente e se alia a decepção e perda de interesse, Freudenberger e Richelson (1991) afirmam que esses profissionais não apresentam psicopatologia, todavia há redução afetiva e do desempenho do trabalho, pois o *burnout* está "relacionado à dor do profissional que perde sua energia no trabalho, por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente se consegue fazer" (SILVA, 2006, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa oportunizou o conhecimento de uma das síndromes que mais acomete sujeitos no mercado de trabalho, todavia – como o trabalhador não reconhece nem quer aceitar estar doente, acaba tendo essa situação agravada – o que pode dificultar o tratamento para o processo de recuperação, no caso – a síndrome estudada foi a *Burnout*.

Por meio das pesquisas teóricas, observou-se que a evolução do trabalho acabou agravando a relação entre empregado e patrão, pois hoje os sujeitos buscam estar a cada dia mais aptos para realizarem seus afazeres e se destacarem em relação aos demais, todavia – muitas vezes esbarram-se em regras burocráticas ou encontram profissionais limitados que não satisfeitos com as suas responsabilidades as direcionam a outro sujeito, a fim de que esses não sejam reconhecidos pelos superiores da empresa, pois isso é perceptível como uma ameaça que preocupa o ser vulnerável profissionalmente e sacrifica o trabalhador que buscar fazer o melhor, entretanto – sente-se pressionado e exausto diante de toda pressão proveniente do seu ambiente de trabalho.

Pode-se observar ainda que a atuação dos profissionais de Gestão de Recursos humanos é de suma importância, uma vez que esses podem detectar o profissional acometido pelo *Burnout*, bem como, podem evitar que mais sujeitos adoeçam a ponto de ficarem sem o próprio trabalho e, consequentemente, sem sua dignidade, pois muitos sujeitos sentem-se

inúteis por não mais contribuir com a empresa da forma como almejariam. Para isso, as estratégias e o planejamento para a organização do trabalho e para a gestão da equipe precisam ser avaliados diariamente, a fim de que sejam reorganizados o que não foi proveitoso – assim, a empresa e seus funcionários irão evoluir concomitantemente e haverá satisfação do profissional em executar suas atividades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. L.; MERLO, A. R. C. Manda quem pode, obedece quem tem juízo: prazer e sofrimento psíquico em cargos de gerência. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho***,* vol. 11, n. 2, pp. 139-157, 2008.

ALVAREZ G. E.;FERNÁNDEZ R. L. El síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional. Revisión de Estudios - **Revista Assoc. Esp. Neuropsiquiatria**. 11(39): 257-265. 1991.

ARANTES, M. A. A. C. & VIEIRA, M. J. F. **Estresse**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

_____. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 4.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BONTEMPO, X. F. Nível de síndrome de adotamiento em médicos, enfermeras y paramédicos. **Revista Mex de Puericultura y Pediatria.** v. 6, n.2, p. 252-260. 1999.

CAMACHO, G. K. **Entre esponjas, computadores e canivetes suíços:** a evolução da mente em Mithen e uma nova concepção da linguagem em Pinker. Monografia apresentada à Universidade do Vale Itajaí, 2007. Disponível em: http://siaibib01.univali.br/pdf/Germana%20Koroll%20Camacho.pdf. Acesso no dia 02 de nov. de 2017.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organização.3.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

_____. **Comportamento Organizacional:** a dinâmica do sucesso das organizações. São Paulo: Manole, 2014.

_____. **Desempenho humano nas empresas:** como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados. São Paulo: Manole, 2016.

_____. **Gerenciando com as pessoas:** transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas. São Paulo: Manole, 2015.

CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In. CODO, W. (Org.), **Educação:** Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. & JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho -** Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2007.

DEJOURS, C. **A loucura no Trabalho:** Estudo de Psicopatologia do Trabalho. Trad. de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5.ed. ampliada – São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

FREUDENBERGER, H. J. & RICHELSON, G. (1991). **Estafa:** O alto custo dos empreendimentos. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

_____. **Stress e o turbilhão da raiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GIL-MONTE, R. P.; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psíquico en el trabajo:** El Síndrome de Quemarse*.* Madrid: Editorial Síntesis. 1997.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason.** Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

LIPP, M. N. (Org). **O Stress do Professor***.* Campinas (SP): Papirus. 2002.

_____. **Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress:** teoria e aplicações clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MARIANO, R. **Síndrome De Burnout: Um Desafio para o Trabalho do Docente Universitário**. Dissertação de Metrado, UniEvangélica, Anápolis, 2010. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38999554/rubia_mariano_-_sindrome_de_bournout.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504299385&Signature=Fxmw700Pe%2B4SGw8cGx6QbxsAKjg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRubia_mariano_-_sindrome_de_bournout.pdf>. Acesso em 30 de ago. de 2017.

MASLACH, C. Job burnout: New directions in research and intervention. **Current Directions in Psychological Science,** 12, 189-192. 2003.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior,** 2, 99-113. 1981.

MORENO, J. B.; OLIVIER, H. **El MBI como escala de estrés en profissiones asistenciales: Adaptación y nuevos versiones. Aportaciones a la evaluación psicológica**. Barcelona. 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Report of a WHO consultation, Geneva, 3-5 Jun 1997.

PINSKY, J. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, M. E. P. *Burnout*: por que sofrem os professores? **Estud. pesqui. psicol**. v.6 n.1 Rio de Janeiro jun. 2006 .

SANTOS, M. **Por uma globalização do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

ZANELLI, J. E. et al.(Orgs.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil** (pp. 466- 491). Porto Alegre: Artmed, 2004.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM FRENTE AO DESEJO DE ENSINAR E A VONTADE DE APRENDER

Batista, Marina da Conceição

RESUMO
O presente trabalho aborda o tema adaptação curricular com vistas a contribuir com educadores que desejam aprimorar a prática de ensinar alunos nas suas mais diversas necessidades. Implicando em mudanças de postura, de práxis, de olhar, de atitude pedagógica. Fruto de quatro anos de experiência em Sala de Recursos na Rede Pública do Estado de São Paulo. Usando a metodologia de revisão de pesquisa bibliográfica especializada propomos este trabalho que tem por objetivo apresentar alguns pontos teóricos relevantes para as ocorrências de boas práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem dos alunos em sala de aula: necessidades educacionais especiais, currículo escolar, adaptação curricular e avaliação. Além disto, disponibiliza algumas sugestões de atividades elaboradas no decorrer de 4 anos de atividades na Sala de Recursos e sugeridas para aplicabilidade na Sala Regular.

PALAVRAS CHAVE: Adaptação Curricular. Inclusão. Prática Pedagógica. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Na sala de aula normalmente são encontrados alunos que não conseguem atingir o rendimento que seria esperado deles. Não aprendem como os demais e, portanto, os métodos normalmente utilizados não funcionam com eles.

Os problemas de aprendizagens são complexos, suas manifestações podem ser sintomas de uma infinidade de fatores. O diagnóstico apropriado de cada um é indispensável para poder conceber as estratégias adequadas de condução da aprendizagem, a flexibilização do conteúdo, as adaptações necessárias e um trabalho mais efetivo; proporcionando evolução e melhores condições de desempenhos e desenvolvimento na vida acadêmica.

Os laudos médicos são importantes para que conheçamos algumas características e comorbidades que costumam estarem presentes em alunos com algum tipo de deficiência, mas não são determinantes para planejar o dia a dia em sala de aula. Nesta perspectiva faz-se necessário tirar o foco do diagnóstico médico e propor situações desafiadoras para descobrir até onde o aluno pode chegar para construir novo conhecimento. O aluno necessita contar com um ponto de partida, isto é, com algum conhecimento já construído por ele e que esteja relacionado ao conteúdo estudado no momento.

Garantir aos alunos o domínio das competências e habilidades necessárias para sua inserção no mundo do trabalho e da cidadania é, atualmente, o objetivo da educação básica. Neste sentido, o direito constitucional à educação é agora definido como o direito ao aprendizado.
Esta nova visão demanda grande impacto nas escolhas pedagógicas e, sua aceitação, implicaria em um currículo construído a partir das necessidades da vida de cada estudante, ou seja, os conhecimentos a serem construídos devem ser escolhidos porque permitem a cada estudante fazer algo significativo na sua vida e não por tradição acadêmica.
A indicação da educação básica é de que o aluno seja capaz de construir as competências de ler e escrever; fazer cálculos e resolver problemas; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; compreender e atuar em seu entorno físico e social; receber criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; planejar, trabalhar e decidir em grupo. Aqui inclui competências cognitivas e não cognitivas. Nos últimos anos a importância das competências não cognitivas ganhou grande reconhecimento.
Sendo assim relembrando alguns pontos teóricos relevantes para as ocorrências de boas práticas pedagógicas relacionadas a aprendizagem dos alunos, elucidarei rapidamente alguns termos como: necessidades educacionais especiais, currículo escolar, adaptação curricular e avaliação, conforme documento do MEC – Saberes e Práticas da Inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas,2006. Além disto, apresentarei algumas sugestões de atividades elaboradas no decorrer de 4 anos de atividades na Sala de Recursos e sugeridas para aplicabilidade na Sala Regular.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Esta expressão pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiências.
A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, exemplo:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Com deficiências e bem dotadas;
- Trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- De populações distantes ou nômades;
- De minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- De grupos desfavorecidos ou marginalizados.

As necessidades especiais de uma criança não a transformam em uma criança com necessidades especiais, pois essas podem ser temporárias (uma vez atendida suas necessidades e as adaptações realizadas com êxito, ela pode ter essa etapa superada). Vale lembrar que a diferença pode conduzir à criança à exclusão, por culpa da diferença ou de nossa capacidade de lidar com ela.
Define-se como aluno com Necessidades Educacionais Especiais aquele que, "por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas".

CURRÍCULO ESCOLAR

A partir do currículo definem-se então as habilidades que o compõe, assim é necessário encarar o problema pedagógico que é definir as atividades que serão oferecidas aos alunos para o desenvolvimento das habilidades e as adaptações necessárias a serem realizadas considerando a necessidade e diversidade da turma.
Há muito tempo o currículo tem sido encarado e implementado a partir da perspectiva de que as turmas de educação regular têm um conjunto padronizado de exigências acadêmicas ou fragmentos de conhecimento e habilidades que todo aluno deve aprender para terminar com sucesso o seu curso. Tal visão baseia-se na suposição de que há áreas de conhecimento ou informação pré-definidas que quando aprendidas em sequência, resultam em sucesso na vida após a escola (Poplin & Stone, 1992).
É esse conjunto de informações sequenciadas que tem sido entendido por muitas escolas como "o currículo". Esse currículo sequenciado e padronizado é frequentemente transmitido por meio de aulas ministradas pelo professor, nas quais os alunos leem livros didáticos e preenchem folhas de atividades para aprender e exercitar os termos, conceitos e habilidades essenciais à matéria.
Na maioria dos casos, se uma criança não consegue aprender o conteúdo proposto por meio desse tipo de abordagem, ela falhou e, em alguns casos, é excluída das turmas de educação regular.

Felizmente, para o movimento da escola inclusiva, tal visão do currículo está sendo cada vez mais rejeitada por professores progressistas do ensino regular (Smith, 1986). Eis algumas razões pelas quais tal visão está se transformando:

- O crescente reconhecimento de que em uma sociedade complexa, dinâmica e que se modifica tão rapidamente, não há mais (se é que algum dia houve) um corpo de informações único distinto e estático que vá resultar no sucesso dos alunos na vida adulta. Em vez disso, emergiu uma abordagem mais produtiva, que é ensinar aos alunos o processo de aprendizagem – um processo que envolve aprender a aprender, ou

tornar-se apto para discernir o que é preciso para adaptar e tornar-se proficiente em uma nova situação, além de "como" e "aonde" ir para localizar a informação necessária.

- A falta de adequação à diversidade, inerente às experiências passadas e à velocidade de aprendizagem, aos estilos e aos interesses de todos os alunos, essa diversidade existe não apenas entre os alunos que tem sido rotulado como de risco, bem dotados/talentosos, ou com deficiência intelectual, mas também entre a média dos alunos.
- A ênfase no currículo pré-definido, mais voltado para o próprio currículo do que para a criança. Atualmente, há uma tendência de partir da criança, de construir o currículo em torno de suas experiências, percepções e conhecimento atual, mantendo sempre em mente o que as pessoas em geral precisam saber para viver vidas felizes e produtivas.
- A percepção de muitos alunos de que o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito (Smith, 1986), os currículos padronizados de modo geral não se desenvolvem a partir da vida e do mundo que cerca os alunos, nem têm nada a ver com eles.
- A falta de capacitação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem, um currículo padronizado é muitas vezes pré-definido por indivíduos, tais como consultores das secretarias de educação e especialistas em currículo que compilam, por exemplo, leituras básicas e livros didáticos de matemática e história. O conhecimento e a experiência dos professores e dos alunos envolvidos na situação de ensino, com relação ao significado das matérias e as melhores maneiras de aprender com esses materiais são frequentemente desconsiderados.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Constituem possibilidades educacionais para atuar frente às condições de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Não se trata de um novo currículo, mas de um conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como nos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos especiais, materiais ou de comunicação que venham facilitar os alunos a desenvolver o currículo escolar.

Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam planejamento pedagógico e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: O que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Características curriculares que facilitam o atendimento às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos:

- Flexibilidade, isto é, a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;

- Acomodação, ou seja, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação.
- Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades envolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

Para que alunos com Necessidades Educacionais Especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados:

- A preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- O apoio adequado e os recursos especializados, quando necessário;
- As adaptações curriculares e todo o processo para que o aluno tenha de fato acesso ao currículo precisa ser observado, sejam nos objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, atividades e avaliação.

O currículo, nessa visão, é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade.

AVALIAÇÃO

É fundamental considerar que, se a classe inteira está fazendo uma prova, esse aluno também deverá ser submetido à situação de avaliação que, obviamente, deverá ser construída a partir do que foi trabalhado com ele.
O aluno é avaliado individualmente, ele com ele mesmo, isto é, avalia-se sua evolução diante das adaptações curriculares, metodológicas e estratégicas, que foram feitas para este aluno, e de acordo com suas necessidades, e assim, podem-se nortear os passos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada aluno é único. Por isso, é preciso conhecer os pontos fracos e fortes dessa criança para fazê-la avançar pelos meios mais adequados. É comum que estes estudantes tenham dificuldades com conteúdos abstratos.
Contextualizar as atividades e os conteúdos com situações do cotidiano podem ajudá-los a aprender. Outra sugestão é flexibilizar o tempo de realização da atividade conforme o ritmo da criança e repetindo as etapas sempre que for preciso. Isso não quer dizer que daremos a eles "todo o tempo do mundo", pois, assim como os demais, esses alunos precisam ser desafiados a fazer as atividades em um tempo cada vez mais curto.
Consequentemente, a avaliação desses estudantes vai refletir as adaptações que você fez para ensinar, já que a avaliação é sempre pautada no que já foi dado em sala de aula.

Ainda que a classe esteja trabalhando na área de Matemática com as frações, por exemplo, e ele com os cálculos simples, o aluno deve ser submetido à prova que aborda estes cálculos, deve ser orientado para estudar, e sua prova deve ser montada como as outras.
Detalhes como cabeçalho idêntico ao da prova regular, sistema de avaliação (notas ou conceitos) e correção/devolução no mesmo dia e na mesma hora do grupo, são importantíssimos.

A observação do aluno em momentos de aprendizagem ou de atuação coletiva é mais um instrumento bastante valioso e oferece a possibilidade de avaliar outros tópicos, que não os avaliados em uma prova, ou outra situação formal de aprendizagem. Assim, todos os instrumentos são importantes, mas nenhum deles substitui o outro.

Depois da busca por uma prática lúdica, mais significativa, para desenvolver e trabalhar com os alunos que apresentam deficiência intelectual e nas operações mentais, que eles não conseguem realizar diante das atividades propostas na sala de aula regular, como: relacionar, comparar, classificar, localizar, observar, inserir e etc, é que me impulsionou, a contribuir com as produções de recursos, que culminassem em uma boa prática pedagógica para serem desenvolvidas no contexto diário com os alunos da Sala de Recursos, contribuindo com os professores na Sala Regular.
Com resultado pudemos observar que a mediação pedagógica oportunizada pela prática lúdica como estratégia favorável ao desenvolvimento da capacidade de processar a construção do conhecimento e superar suas dificuldades emocionais e cognitivas, no processo de aprender e ensinar tornou-se instrumento essencial ao desenvolvimento e desempenho para o deficiente intelectual no que diz respeito a sua adequação pessoal, social e cultural, além de possibilitar meios de socializar-se, comunicar-se e se expressar dentro de cada atividade e contexto acadêmico.
A proposta do estudo evidenciou que o trabalho educativo realizado através da atividade lúdica diversificada, junto às propostas flexíveis, evitaram o comportamento rígido das práticas pedagógicas e estimularam a motivação dos alunos para novas aprendizagens. Nesta perspectiva os alunos com deficiência intelectual apresentaram melhor desempenho e oportunidade de conviver com seus colegas e professores conforme o esperado pela Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares/ **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília- DF, 1999.

VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
SEESP/MEC – **Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2ª ed. Brasília – DF, 2006.
RES. SE 61, de 11/11/2014- Instruções CGEB, de 14/01/2015.
MAFRA, Sônia R.; KEMPA, Sydnei R.O lúdico na prática educacional de alunos deficientes intelectuais. **Dia a dia da educação**, 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-8.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MALUF, Ângela Cristina M. **Brincar*:* prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

A CRIANÇA E O BRINCAR.

Souza, Amanda Carolina Baptista de

RESUMO

Observando o mundo da criança e a construção de seus saberes através da brincadeira, esse artigo torna-se mais uma ferramenta para entender todo o contexto e a riqueza de saberes que a criança adquire ao brincar. É com esse objetivo que o presente artigo se compõe, buscando oferecer bases teóricas e estudos para salientar a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, buscando incentivar professores a inserir na sua prática as brincadeiras e jogos para ampliarem o repertório das crianças e o seu conhecimento de mundo. Com base na pesquisa de variados autores e contrapondo pontos relevantes, foi possível verificar o teórico para enriquecer a prática diária do trabalho na educação infantil, verificando que através do brinquedo, a criança inicia sua integração social; aprende a conviver com os outros e a situar-se frente ao mundo que a cerca. A criança exercita-se brincando. Vai acumulando, desde bebê, as experiências que vão constituindo sua cultura lúdica. Essa experiência se enriquece na medida em que ela participa de brincadeiras com outros parceiros, pela observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Pelo jogo as crianças exploram os objetos que os cercam, melhoram sua agilidade física e desenvolvem seu pensamento. Quando brinca, ela elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, buscando alternativas para transformar a realidade. Os jogos e brincadeiras para crianças com NEE não é diferente em princípios e conteúdos dos jogos destinados às crianças não especiais, a diferença está nas metodologias diversificadas, sendo que as mesmas devem priorizar o desenvolvimento biológico, afetivo, social e cognitivo, suas limitações, necessidades, interesses e capacidades. Como resultado, esse estudo busca se apoiar em autores reconhecidos na área educacional para afirmar, novamente, a importância de se oferecer jogos e brincadeiras para a criança, para que ela possa descobrir e se desenvolver inserindo-se no mundo que a rodeia.

Palavras-chave: Brincar. Brincadeiras. Todos.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação são de grande importância para construção e desenvolvimento dos alunos com necessidades intelectuais especiais; o brincar torna possível a comunicação e a inter-relação do sujeito com o objeto e o seu meio social, produzindo na criança o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitivas, motoras e

emocionais que influenciarão no espaço social, físico e cultural. Através do brincar, a criança vivenciará simbolicamente as suas fantasias, criando para si próprias o seu jogo e a formulação dos seus pedidos, pois ela é um ser que não sabe camuflar os seus pedidos e deixa isso explícito através de sua ação motora. A brincadeira é importante para todo o desenvolvimento da criança, brincando ela compartilha ideias, socializa, imagina, desenvolve a linguagem e também a coordenação motora.

Consequentemente, através da brincadeira, a criança compreenderá que no seu mundo existem os outros, e que estes passam a compartilhar do seu brincar, passando do brincar individual para brincar compartilhado, o jogo. A educação deve proporcionar a criança contatos social que são indispensáveis para sua socialização e um ambiente educativo que estimule o seu desenvolvimento, de sua inteligência, iniciativa, autonomia e criatividade.

ASPECTOS DO BRINCAR

A brincadeira é em um sistema que integra a vida social das crianças, sendo transmitida de forma expressiva de uma geração a outra ou aprendida nas ruas, nos parques, em grupos infantis, nas escolas, em festas, entre outros lugares e incorporada pelas crianças de maneira espontânea. Ela éessencial para a saúde emocional, física e intelectual de todo ser humano. É uma coisa séria, também, porque ao brincar, não há como trapacear, tem a sinceridade, a ajuda voluntária e a doação. Brincando reciclamos nossas emoções, nos equilibramos e reinventamos nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo concentração, atenção e muitas outras habilidades. É ao brincar que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades.

No espaço criado pelo brincar, numa aparente fantasia, ocorre a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares. A brincadeira oferece oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas.

Através do brinquedo, a criança da inicio a sua integração social; aprende a conviver com as outras pessoas e a situar-se no mundo que a cerca. A criança exercita-se brincando e assim também desenvolve seu lado emocional e afetivo.

A brincadeira tem um papel especial e significativo na interação criança. As formas de comportamento são experimentadas e socializadas através das brincadeiras.

Com o crescimento das cidades e a falta de segurança, os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos; a redução do espaço temporal: dentro da instituição escolar, a brincadeira foi deixada de lado em detrimento de outras atividades julgadas mais "produtivas". No contexto familiar, tanto a mudança no papel da mulher, orientada ao trabalho, quanto ao grande espaço ocupado pela televisão no cotidiano infantil ou por outras atividades extras curriculares, constituíram aspectos significativos na diminuição do estímulo para a brincadeira, o incremento da indústria de brinquedos colocou no mercado objetos muito atraentes, transformando as interações sociais, nas quais o objeto passa a ter um papel relevante. Onde a propaganda contribuiu para o incremento do consumo de brinquedos industrializados no mundo infantil.

A imprecisão dos termos utilizados para definir brincar, brincadeira, jogo, brinquedo e lúdico tem uma explicação, pois é o resultado de diferentes significações, muitas vezes contraditórias, que circulam socialmente. Longe de ser apenas uma atividade natural da criança, a brincadeira é uma aprendizagem social. As brincadeiras dos adultos com crianças bem pequenas são essenciais nessa aprendizagem.

A criança inicia esse processo inserindo-se no jogo preexistente do adulto como um brinquedo, sem desempenhar, de imediato, um papel muito ativo. Nesse momento, o bebê não é ainda um parceiro do jogo, mas suas manifestações de contentamento, como risos e murmúrios, incentivam o adulto a continuar brincando. Em seguida, ele vai poder se tornar parceiro, assumindo o mesmo papel do adulto, mesmo que de forma desajeitada. Na brincadeira de esconder o rosto com um pano, por exemplo, a criança pequena aprende a reconhecer certas características essenciais do ato de brincar. Como:

O aspecto fictício: trata-se de um faz-de-conta, pois o rosto não desaparece de verdade;

A repetição, que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início;

A necessidade de um acordo entre os parceiros;

A troca de papeis.

Gradativamente, a criança passa a usar essas estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular. Ela, portanto, as apreendem antes de utilizá-las em novos contextos, estejam elas sozinhas, em brincadeiras solitárias ou estejam com outras crianças ou em brincadeiras em grupo.

A criança, quando brinca, vai acumulando as experiências que vão constituindo sua cultura lúdica. Essa experiência vai se enriquecendo na medida em que ela participa de brincadeiras com outros parceiros, pela observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. A experiência lúdica se alimenta continuamente de elementos que vêm da cultura geral, bem como o espaço, o tempo e os materiais colocados à disposição das crianças (na cidade, nas moradias e nas escolas), são aspectos que vão ter papel fundamental para o desenvolvimento da experiência lúdica.

Os brinquedos são suportes que ajudam as crianças a crescerem de modo saudável tanto aspecto físico, social, intelectual como no aspecto emocional. A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao

concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Nela, a criança revive suas alegrias, seus medos, seus conflitos, resolvendo-os à sua maneira e transformando sua realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que nortearão seu comportamento.

Os jogos infantis

Os jogos infantis são atividades físicas e mentais que favorecem tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. Com isso, assim a criança evolui com o jogo e o seu jogo evolui paralelamente ao seu desenvolvimento.

Independente de época, cultura e classe social e outros fatores, os jogos e brinquedos fazem parte da vida das crianças, porque elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. (Kishimoto, 1999, p.28).

O jogo tem caráter de ficção e acaba sendo um modo de expressão de grande importância, pois pode ser entendido, também, como um modo de comunicação, onde à criança expressa os aspectos mais íntimos de sua personalidade e tem sua tentativa de interagir com o mundo adulto.

Através do jogo, as crianças exploram os objetos que as cercam, melhoram sua agilidade física e motora, experimentam seus sentidos, e desenvolvem seu próprio pensamento.

Piaget classifica o jogo infantil em quatro tipos:

Jogos de Exercício: se caracteriza pela repetição de uma ação pelo prazer que ela proporciona e é uma das primeiras atividades lúdicas do bebê.

Jogo Simbólico: é um jogo de faz de conta em que um objeto qualquer é usado como símbolo para representar situações não percebidas no momento é a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Os jogos simbólicos apresentam algumas características, como a liberdade de regras (menos as criadas pela criança); o desenvolvimento da imaginação e da fantasia; a ausência de objetivo explícito ou consciente para a criança; a lógica própria com a realidade e à assimilação da realidade ao "eu".

O jogo simbólico dá a possibilidade para a criança exercitar não só sua capacidade de pensar, de representar simbolicamente suas ações, mas também, suas habilidades motoras, já que salta, gira, transporta, rola, empurra, etc. Assim, ela se transforma em pai/mãe para seus bonecos ou diz que uma cadeira é um trem.

O faz de conta é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. Essa atividade enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque a faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens.

Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade.

Através da imitação representativa a criança vai também aprendendo a lidar com regras e normas sociais, desenvolve a capacidade de interação e aprende a lidar com o limite e para tanto, os jogos com regras são fundamentais.
As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real e no plano simbólico procura entender o mundo dos adultos, pois ainda que com conteúdos diferentes, estas brincadeiras, possuem uma característica comum: a atividade do homem e suas relações sociais e de trabalho.
Para Vygotsky (1984, p.74), no jogo de faz-de-conta, a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato.
Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras, mesmo no universo do "faz-de-conta" há regras que devem ser seguidas.
Jogo de regras: estes jogos implicam a intervenção de regras, supondo necessariamente as relações sociais ou interindividuais, possibilitando-lhes seguirem as regras estabelecidas ou compreendê-las.
O faz de conta é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. Essa atividade enriquece a identidade da criança, pois ela tem a possibilidade de experimentar outra forma de ser e de pensar; ampliar suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque a faz desempenhar vários papéis sociais e representa diferentes personagens.
Ao brincar, a criança elabora diferentes meios para resolver seus problemas e adota atitudes além do comportamento habitual de sua idade, porque ela busca alternativas para transformar a realidade. Usando a imitação representativa, a criança também aprende a lidar com regras e normas sociais, desenvolve a capacidade de interação e aprende a lidar com o limite e para tanto, os jogos com regras são fundamentais.
Durante muito tempo confundiu-se "ensinar" com "transmitir" e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor um transmissor.
A ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.
É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno.
O jogo ajuda construir suas novas descobertas desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.
Pode-se perceber a importância dos jogos e brincadeiras infantis para o desenvolvimento intelectual e social da criança, mas faz-se necessário também associar os mecanismos da aprendizagem com a integridade do sistema nervoso. Crianças com algum tipo de problema neurológico ou motor necessitam de materiais especialmente criados, para auxiliá-las nas atividades pedagógicas.

Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa.
Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbio para quem pretende ganhar maior mobilidade física, e em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente terá validade efetiva, quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta.
O jogo é uma característica do comportamento infantil e a criança dedica a maior parte de seu tempo a ele, onde através do jogo a criança libera e canaliza suas energias; propicia condições de liberação da fantasia lhe proporcionando uma grande fonte de prazer.
O jogo é integrador, apresentando sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, sendo um dos meios mais propícios à construção do conhecimento, onde que para exercê-la a criança utiliza seu equipamento sensório-motor, pois o corpo é acionado e o pensamento também, e enquanto é desafiada a desenvolver habilidades operatórias que envolvam a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização, ela vai conhecendo suas possibilidades e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.
O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

OS JOGOS E A INCLUSÃO

A inclusão na Educação Física de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), não se limita apenas estar no mesmo espaço físico ou participar de algumas atividades, mas sim fazer parte do grupo e participar de todas as atividades desenvolvidas, mesmo que necessite da ajuda e do apoio do professor e de outros colegas.
Apoio esse que não se deve transformar em superproteção, pois o mesmo, em vez de contribuir, tende a dificultar a inclusão, onde a presença do adulto deve ser um intercâmbio nas trocas entre a criança, os outros e o espaço.
A criança com NEE deve ter oportunidades de aprendizagem individual e coletiva, no qual lhe permitam durante as ações perceptivos-motoras, reconhecer a si próprio, seu corpo e suas limitações. O estímulo dado à criança significa oferecer a ela experiências motoras, cognitivas, sensoriais e sócio- afetivas, estímulos esse que permitam auxiliar na prevenção ou minoria de possíveis atrasos, auxiliando-a no desenvolvimento de suas capacidades. Essa estimulação deve ser formada de atividades que tenham como objetivo reforçar a atuação do ambiente sobre a criança, para que seu desenvolvimento ocorra o mais próximo possível da idade cronológica e basear-se em ações perceptivo-motoras, através de jogos e\ou atividades ginásticas que tenham caráter lúdico e socializador, tendo como objetivo formar um indivíduo participativo, criativo, autônomo, independente e crítico.
O desenvolvimento da criança começa pelo reconhecimento de sua própria corporeidade, pois é via organização corporal que todo ser humano estabelece relações com os objetos e os indivíduos que fazem parte de seu ambiente.

No processo de intervenção no campo da educação física, primeiramente devem ser estimuladas as formas como as crianças podem agir sobre os objetos com a finalidade de aprender, reconhecendo suas propriedades, identificando suas múltiplas possibilidades de utilização individuais e coletivas e estabelecendo relações lógico-matemáticas. Ao mesmo tempo em que executam ações comunicativas para aperfeiçoar sua linguagem, à luz das reflexões em torno das atividades executadas (Coletivo de autores, 1992).

Freire (1994, pp.23-25) relaciona alguns objetivos que podem ser alcançados nas aulas de educação física para crianças, sendo identificar, reconhecer, comparar, agrupar e\ou classificar os elementos constitutivos e as propriedades do corpo, dos materiais utilizados e das práticas sociais manifestadas na aula, com atividades que tenham sentido\significado, sejam desafiadoras e enfatizem a superação do egocentrismo e\ou do individualismo.

Além disso, também é imprescindível socializar permanentemente em todas as experiências de aprendizagem, fomentando a autonomia, a capacidade criativa, a busca do prazer pelo que se faz e o acesso à possibilidade de mudança de regras, tendo a organização grupal como fonte de resolução de problemas.

O autor também se refere como os objetivos mais específicos aos elementos psicomotores e cognitivos que são subjacentes ao desenvolvimento da criança: o esquema corporal, as noções espacial e temporal; as habilidades motoras básicas; o desenho e escrita; a lateralidade; a coordenação fina e grossa; a atenção; a expressão oral e estimulação para a leitura; a percepção sensorial e memória; o equilíbrio e controle muscular e, por fim, a criatividade.

Os objetivos citados por Freire serão amplamente alcançados se as atividades forem desenvolvidas através dos jogos e brincadeiras, sendo desta forma a melhor maneira das crianças comunicar-se, questionar e explicar, apresentando bases para relação com o mundo e recriando as relações com os que convivem no meio social.

Brincar ou jogar para as crianças com NEE é definido por suas características próprias, onde por meio do lúdico pode ser estimulado seu desenvolvimento sócio afetivo, motor, sensorial e cognitivo.

Os jogos e brincadeiras para crianças com NEE não é diferente em princípios e conteúdos dos jogos destinados às crianças não deficientes, a diferença está nas metodologias diversificadas, sendo que as mesmas devem priorizar o desenvolvimento biológico, afetivo, social e cognitivo, suas limitações, necessidades, interesses e capacidades.

Tendo em vista o processo de inclusão no contexto da escola comum, utilizaremos como conteúdo do jogo algumas sugestões do coletivo de autores: os jogos que possibilitem o reconhecimento de si mesmo de suas próprias possibilidades de movimento; os jogos que possibilitem a identificação da capacidade de movimento com os materiais\ objetos para jogar, seja em ambiente natural ou em ambiente construído pelo homem; os jogos que explorem a motricidade fina e grossa por meio da expressão de desenho, mímica e pintura;

Há também a necessidade do uso dos jogos que promovam a estimulação sensorial (conhecer a propriedade dos objetos), permitindo o desenvolvimento da percepção (significado consciente dos objetos) do corpo em movimento, como expressão de linguagem; os jogos que promovam a reflexão sobre um movimento que deverá ser representado verbalmente como forma de facilitar seu domínio e sua conceituação; os jogos que possibilitem a reflexão das relações sociais: crianças\família, criança\escola, criança\sociedade, criança\criança; jogos que pela exploração das condutas motoras básicas, promovam o reconhecimento das alterações de funções vitais produzidas pelo esforço físico; as dinâmicas em grupo que possibilitem a criação de jogos, definindo coletivamente os objetivos e as regras; os jogos que possibilitem a organização coletiva e a reflexão sobre a importância da convivência social, por meio da análise e do julgamento dos valores morais estabelecidos nas regras construídas.
Os jogos escolhidos devem ser os mais estimulantes em relação à participação das crianças, não ressaltando as diferenças individuais, assim em jogos e nas atividades em grupo deve prevalecer o caráter de cooperação, onde cada um contribua, de acordo com sua capacidade.

O PORTADOR DE NECESSIDADE ESPECIAL E SUA INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL

A integração dos portadores de necessidades especiais na escola regular não é fácil – principalmente para os educandos portadores de deficiência mental, que embora formem o maior contingente de portadores de deficiência existentes, são, talvez, os mais desvalorizados, em decorrência da supervalorização das habilidades intelectuais pela sociedade. (TELFORD, 1984; GLAT, 1989 apud MARTINS, 1996, p.29).
Na medida em que as pessoas com problemas físicos e sensoriais estão se integrando gradativamente à vida comunitária (embora também enfrentando dificuldades e barreiras), ainda persistem, em grau mais elevado, preconceitos em relação àquelas que possuem uma deficiência mental. Essas, quase sempre, vivem muito isoladas em suas casas ou instituições, não são ouvidas em seus interesses e necessidades, sendo sempre representadas por familiares, responsáveis ou pelas pessoas especializadas com as quais convivem.
Vários estudos apontam para o fato de que, mesmo aquelas pessoas classificadas como deficientes mentais, em grau leve ou moderado, apresentam um desempenho social e acadêmico aquém das suas reais condições em decorrência de:
Terem aprendido a desempenhar o papel de deficientes. Com esses indivíduos são socializados em situações de desvantagens – enquanto pessoas estigmatizadas... isso afeta a sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de aderência e fidelidade ao papel que lhe é atribuído. (GLAT, 1989, apud MARTINS, 1996, p.30).
No entanto, embora se reconheça que, em muitos casos, o indivíduo que possui um déficit intelectual não possa atingir um nível cognitivo elevado, não há qualquer embasamento científico que justifique o fato de seu processo mental utilizar mecanismos diversos daqueles usados pelas demais pessoas.

> ... o deficiente mental, do mesmo modo que as pessoas normais é capaz de construir sua inteligência, na medida em que a solicitação do meio escolar desencadeia o processo de equilibração, que é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. MANTOAN (1989, p.32)

Quando a criança é bem estimulada nos primeiros anos de vida e frequenta, depois, uma escola que lhe dê oportunidade de realizar trocas significativas, que lhe proporcione oportunidades de aprendizagem por meio de atividades que estimulem capacidades que permanecem escondidas, latentes, - apesar de ser considerada como portadora de deficiência mental – essa criança tende a apresentar avanços facilmente constatáveis, não só no aspecto intelectual, mas também no tocante às áreas sociais e afetivas.

FONSECA (1992, p.17) reforça tal argumento ao afirmar que é falso e displicente supor que as crianças deficientes não dispõem da capacidade de aprendizagem. Nelas, a disposição é outra, mais lenta e diferente, mas isso não quer dizer que tal condição esteja distinta ou ausente.

No entanto, algumas modalidades educacionais e práticas pedagógicas ainda enfatizam apenas as suas incapacidades, os seus aspectos desviantes, e não o que têm de semelhante com as demais pessoas, limitando a sua escolaridade, muitas vezes, ao nível do simples adestramento de funções perceptivo-motoras, atingindo também alguns aspectos relativos à socialização.

Após vários estudos realizados, existe atualmente uma tendência a se destacar, como ponto básico no atendimento aos portadores de deficiência mental, a sua integração no ambiente onde vive, como ser útil e capaz de aprender.

Deve-se incentivar a sua integração, preferencialmente na classe regular, onde ele possa conviver com educandos normais em situação de igualdade de oportunidades. MARTINS (1996, p.30)

A partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa. e onde possam ser reveladas as possibilidades que se escondiam que não lhes eram creditadas por falta de oportunidade de emergirem espontaneamente (MANTOAN, 1989 apud MARTINS, 1996, p.30).

No entanto, a integração escolar não é um processo rápido, automático ou fácil. Ela representa, também, um desafio a ser enfrentado, no âmbito da escola regular.

Vai requerer um ensino individualizado, de acordo com as capacidades de cada aluno – seja ele considerado portador de deficiência ou não. Vai requerer que a escola se prepare, cada vez mais, para trabalhar com as diferenças, deixando de lado o seu caráter eminentemente seletivo. Ou seja, que se desenvolvam procedimentos metodológicos e de avaliação, de acordo com a capacidade e as necessidades dos alunos deficientes, dentro de um ambiente flexível, sem, no entanto, prejudicar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos da classe.

Não é, portanto, algo que se realiza com um "passe de mágica". Requer uma preparação adequada e uma consequente mudança de postura pedagógica do professor – onde ele passe a perceber cada educando como pessoa, com características individuais e únicas, que precisam ser respeitadas e trabalhadas, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento, além do incentivo à cooperação mútua entre alunos normais e os portadores de alguma deficiência.

Isso não quer dizer que se deve acabar com a educação especial. Sempre existirão pessoas que, em decorrência de um comprometimento muito acentuado em certas funções e dos efeitos dela resultantes, necessitarão de auxílios e serviços especiais de educação e reabilitação em instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos, temporária ou permanentemente.
As escolas especializadas já existentes podem, segundo VAN STEENLANDT (1991, apud MARTINS, 1996, p.31), ser utilizadas como centros de recursos para a escola comum, complementando a ação da escola regular com serviços específicos de que dispõem.
Também podem assumir, entre outros, a função importantíssima de atuar na estimulação de crianças, na faixa etária de zero a seis anos que apresentem distúrbios no desenvolvimento ou deficiências já detectadas, tentando prevenir ou minimizar efeitos deles resultantes.

EXCEPCIONALIDADES - DEFINIÇÃO E CLASSIFICAÇÃO.

O termo "excepcional" é usado para descrever os alunos cujos padrões de necessidades educacionais sejam muito diferentes dos da maioria das crianças e jovens. Para esse autor, excepcionais são aqueles que diferem acentuadamente da média normal em características físicas, ou psicológicas; não se ajustam aos programas elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desejável e que necessitam de educação especial ou, em alguns casos, da colaboração de serviços especiais ou de ambos, para atingir um nível compatível com suas respectivas aptidões. DUNN in ALMEIDA (1991, p.41).
Posteriormente o Ministério da Educação e do Desporto - MEC, ao traçar a Política Nacional de Educação Especial (1994) em substituição ao termo "excepcional" emprega o termo "Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", assim o definindo:
É a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. (p.22 e 23)
Por pessoa portadora de deficiência, entende-se aquela que apresenta em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. (p.22)
Nota-se que o enfoque da definição de deficiência mental proposta pela A.A.M.D. (American Association of Mental Deficiency), em 1973, era integrativo
E estava eminentemente ligado ao desenvolvimento, distinguindo-se dos que consideram os padrões relacionados ao comportamento adulto.
Por esse ponto de vista, a pessoa portadora de retardo e analisada em termos de desempenho nas tarefas apropriadas à sua fase de vida, como qualquer ser humano. Além do mais, nessa abordagem, o conceito inter-relaciona-se com a consideração global (tendência dos estudos mais recentes), relativa aos diferentes tipos de deficiência. Os mesmos são integrados em um contexto abrangente, referido aos chamados distúrbios do desenvolvimento ou necessidades especiais, presentes no processo de aprendizagem.

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 1992, p.15), assim coloca a definição de retardo mental:
Retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo. É caracterizado por um funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativas indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.
Esta é a definição aceita pelo MEC e aparece na Política Nacional de Educação Especial. O indivíduo que tem necessidades educacionais especiais tem capacidade para integrar-se no trabalho e na sociedade em geral, da mesma forma que pode ser reconhecido como cidadão e respeitado em suas opiniões e iniciativas. Poderá sustentar-se economicamente, desempenhando ocupações que lhe são apropriadas e localizadas no mercado de trabalho.
Os moderados ou treináveis são sujeitos que apresentam atraso acentuado no desenvolvimento motor, intelectual e da linguagem, capacidade insuficiente de adaptação social. Respondem aos treinamentos das habilidades básicas e aos hábitos de autoajuda.
Podem colaborar com seu trabalho, embora de forma limitada para seu sustento.
São identificados logo nos primeiros anos de vida devido ao pouco desenvolvimento motor, expressam-se de maneira muito precária e têm dificuldades para relacionarem-se socialmente.
Porém se forem diagnosticados precocemente e bem orientados desde cedo poderão ser beneficiados com os programas de intervenção, tornando-se mais aptos a desfrutar de educação sistemática apropriada.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA EDUCAÇÃO

O professor desempenha um papel fundamental no trabalho pré-escolar cabendo-lhe a responsabilidade de criar as situações mais adequadas para suscitar problemas à criança desde que o processo de brincar implica que o conhecimento seja reinventado e criado pela criança, o papel do professor consiste em criar condições favoráveis a essa reinvenção. Ao invés de transmitir o conhecimento, em forma de soluções prontas, é preciso encorajar a criança a encontrar pôr si as melhores formas de resolver problemas que desafiam sua curiosidade e estimulam sua reflexão.
Isso não quer dizer que as crianças devem ser totalmente livres, dirigindo suas ações como bem lhes convém, mas sim que a intervenção do professor é necessária, pois a interação social com o adulto é indispensável para o desenvolvimento da criança.
A intervenção do professor é necessária tendo em vista que suas incitações visam fazer a criança refletir sobre suas próprias ações e conseguir explicar os fatos que observa consequentemente, caminhar em direção da estruturação do conhecimento.
Às situações que estimulam o desenvolvimento são aquelas em que as crianças têm a oportunidade de descobrir conceitos e noções através da exploração ativa de brinquedos e outros objetos de que dispõe no ambiente escolar.
Podemos afirmar com segurança que criar tais situações e encorajar a criança a buscar respostas para suas próprias questões exigem uma grande habilidade, pôr parte do professor. De um lado, ele não pode assumir a direção.
Das atividades infantis, pôr outro, não pode ficar alheio a essas atividades.

É preciso interrogar a criança no momento oportuno para poder seguir o caminho de seus pensamentos. Esse trabalho implica que o professor trabalhe ao lado das crianças, num clima de cooperação e respeito mútuo. (Piaget, 1973, p.40).

A pré-escola é um lugar que, pelo nome, deve preparar crianças para a escola, reduzir seu papel a isso, no entanto, seria uma pena, pois a primeira infância é um período de vida onde se deve viver intensamente.

Muitos professores e escolas da Educação Infantil ainda não perceberam que brinquedos e brincadeiras não são apenas "passatempos" e sim um momento de grande riqueza e desenvolvimento integral da criança.

Segundo Freire estes professores despreparados e não capacitados trabalham com a Educação Infantil.

Se um professor recém-contratado e sem formação na área da Educação Física for trabalhar numa escola de primeira infância e não tiver um conhecimento prévio teórico sobre o assunto ou uma boa experiência prática, corre sério risco de atrapalhar muito mais que ajudar. (1994, p. 18).

O conhecimento do mundo pela criança, nesse período depende das relações que vai estabelecendo com outros e coisas.

Isso será permitido pela escola e pelo professor de Educação Física que criará espaços, ambientes e oportunidades para que a criança tenha liberdade de se expressar e se desenvolver fisicamente e intelectualmente.

Percebemos então a importância que a escola e o professor exercem sobre o desenvolvimento integral da criança na fase pré-escolar. Uma criança bloqueada no seu espaço de ação, muitas vezes proporcionada pela ansiedade de pais, professores e também da escola, que só tem a preocupação em alfabetizar essa criança, podem deixá-la com sérias dificuldades em estabelecer, entre a aprendizagem e o mundo, um elo.

Além dos objetivos disciplinares, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que a falta do movimento na idade pré-escolar pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Em linhas gerais, as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade em que o professor tenta a todo custo conter e controlar as manifestações motoras infantis.

No caso de crianças, apesar das restrições, mantêm a vigor de sua gestualidade, podem ser frequentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido.

Para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantêm um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano de imaginação, isto implica em que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Exemplificando, deve haver consciência na diferença existente entre a brincadeira e realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados.

Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.
O principal indicador na brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotarem outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se dos objetos substitutos.
A brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos. Estas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de contribuição infantil.
Através das brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos.
Que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca, como.
Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, acriança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, no relato de um colega ou adulto, na televisão, no cinema, etc...
Por meio das brincadeiras o professor pode observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.
É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento em uma atividade espontânea ou imaginativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, limitamo-nos a descrever, em linhas gerais, o desenvolvimento da criança, dando uma maior ênfase nos aspectos relacionados com os jogos e as brincadeiras.
Compreender o comportamento da criança é uma tarefa que pode ser observada em suas histórias, que expressas simbolicamente no brincar, pode ser traduzida a sua leitura, pois esta abre novas perspectivas de compreensão dos mecanismos psicológicos dos seus comportamentos e das possibilidades de ação sobre estes mecanismos.
Uma criança quando brinca exprime todos os seus anseios e desejos para uma vida adulta e através do irreal conseguem concretizá-los.
Esta relação que a criança faz entre o real está ligada ao consciente e à dimensão do imaginário ao inconsciente, onde estão totalmente inter-relacionadas na criança através do brincar.
Cabe aqui ressaltar que para uma leitura da conduta infantil no brincar, que competirá ao profissional de educação Física (por ser este que lida integralmente com o jogo como conteúdo da sua disciplina), que esteja aberto de corpo e alma, seja sensível a cada pedido, para que possa ouvir ver e ler por todos os seus poros, as manifestações das crianças, formuladas no brincar, através do maravilhoso mundo da fantasia.

O caminho para chegar ao espaço do brincar, é o estímulo, propiciando condições favoráveis para viver as fantasias, podendo assim, estarem também atentos ao "invisível" e ao "visível", pois um estímulo no momento certo revelará outras atitudes, que será particular de cada criança.
Não podemos deixar de falar, que todo esse processo do brincar pelo qual falamos que a criança passa para atingir o seu pleno desenvolvimento, é totalmente seguido por objetivos e um trabalho que é levado muito a sério.
Tornar o trabalho com o "brincar" sério, cabe aos professores e escolas responsáveis não deixarem que se torne um mero passatempo às crianças e um refúgio para os pais.
Este caminho percorre por um ramo pedagógico, que procura compreender especificamente as expressões motoras, as suas linguagens corporais e consequentemente a sua significação afetiva.
Impedir que uma criança tivesse a oportunidade de brincar é o mesmo que impedi-la de construir sua própria história.·.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Programa de Atendimento Operacional aos Alunos Portadores de Necessidades Especiais. Trabalho apresentado no III Encontro Paranaense de Diretores e Secretários da Administração Acadêmica. 1991.

ALMEIDA, Maria Amélia. Uma análise da nova definição e classificação de retardo mental. Trabalho apresentado no IV Encontro Londrinense de Odontologia para pacientes especiais. 1994.

FORTUNA, Tânia Ramos. Papel do brincar. Revista do professor, Rio Pardo, n. 71, p. 9-14, jul.\ set. 2002.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: "Teoria e prática de Educação Física. 4 ed. SP, Scipione,1994.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: "imitação, jogo e sonho, imagem e representação". (Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica), 2 ed., Rio de Janeiro: Zchar Editorial, 1975.

PIAGET, J. e INHELDER, B. A psicologia da criança. RJ, Ed. Bertrand Brasil, 1999.
PICKARD, P. M. A criança aprende brincando. São Paulo, Ibrasa, 1975.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO[5]

Trindade, Paula Batista da[6]

RESUMO

Este artigo tem como tema as dificuldades do professor na inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede pública de ensino. A inclusão de alunos com necessidades especiais é um tema que merece destaque, haja vista a inclusão ainda não é uma realidade concreta em nosso país, nada obstante a legislação pátria já efetive esse direito. Assim, o presente trabalho caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica, que tem como objetivo geral discutir as dificuldades pedagógicas da inclusão de alunos com NEE na rede pública de ensino. No que concerne aos objetivos específicos tem-se: pesquisar sobre a legislação referente à educação especial, analisar o papel do professor frente ao processo de inclusão bem como analisar as dificuldades existentes nas escolas públicas para a inclusão. O presente trabalho tem como justificativa a necessidade de observar como a inclusão de alunos com NEE ocorre na rede pública de ensino, considerando que o direito à educação está presente na Constituição Federal, faz parte do Estado democrático de Direito. Assim, a inclusão de alunos com NEE em escolas, sobretudo, nas escolas públicas, é essencial e merece guarida e atenção de estudos.

Palavras chave: Inclusão. Educação Especial. Professor. Rede pública. Ensino.

INTRODUÇÃO

Ao nascer, o ser humano tem a perspectiva de apreender conhecimentos ao longo de sua vida, sendo os primeiros aprendizados no convívio familiar e social, e, após os conhecimentos sistematizados apreendidos na escola.

Para PIAGET (1976), o sujeito não nasce com um sistema cognitivo pronto, antes esse se constrói na interação com o meio e a atividade do sujeito.

Observa-se a persistência de dificuldades para o acesso ao ambiente escolar pelos alunos que apresentam necessidades especiais, sendo um

[5] Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título em Especialista em Educação Especial.

[6] Pós-graduanda em Educação Especial.

desafio atual a consolidação da educação inclusiva especialmente na rede pública de ensino.
A escola deve ter um novo papel social com o objetivo de mudar paradigmas e tornar-se inclusiva e construtora dentro da sociedade. A escola deve ser um ambiente que propicia a efetivação e consolidação do direito à educação e, sobretudo, que ensina o aluno a pensar, a ser um cidadão pensante.
Na escola, ao aprender a conviver com as diferenças a criança aprenderá a ser um cidadão ativo e reflexivo, capaz de opinar criticamente quanto aos mais diversos temas e situações em que esteja envolvido. Para Ziliotto (2015, p.10):

> A temática da educação especial está atrelada à polêmica questão do arte de inclusão educacional e seus desdobramentos. Atualmente, vivenciamos um novo paradigma na educação, que impulsiona os sistemas de ensino a repensarem seu fazer pedagógico para proporcionar educação inclusiva de qualidade a todos os alunos – entre eles os alunos público-alvo da educação especial.

Assim, para embasar o presente artigo científico, fazemos o seguinte questionamento: quais os desafios do professor para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na rede pública de ensino?
Destarte, faz-se necessária a discussão legal e pedagógica da educação especial, focalizando o processo de inclusão como garantia de acesso e permanência das pessoas com NEE no sistema regular de ensino.
Entre os objetivos específicos, podemos mencionar: pesquisar sobre a legislação referente a educação especial, analisar o papel do professor frente ao processo de inclusão bem como analisar as dificuldades existentes nas escolas públicas para a inclusão.
Para o trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica descritiva qualitativa, desenvolvida em três partes: a legislação referente à educação especial no Brasil, o papel do professor frente ao processo de inclusão e as dificuldades existentes nas escolas públicas para a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Por fim, tem-se a conclusão e as referências bibliográficas.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Inclusão é o processo pelo qual a sociedade perpassa para incluir pessoas consideradas diferentes na sociedade.
A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Segundo Reis (1999, p. 35) consideram-se alunos com necessidades educativas especiais:

> 1. SÃO DECORRENTES DE DEFICIÊNCIA 1.1- Atraso de desenvolvimento global: Quando se verifique em relação à idade, um atraso na maturação e aquisição das capacidades básicas no Domínio Psicomotor, expressão oral, intelectual, emocional/relacional. Esta categoria só se refere a crianças abaixo dos 6 anos de idade. 1.2- Deficiência mental: - Quando se verifique um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média. Devem excluir-se desta categoria cujo atraso mental seja devido a incapacidades visuais, auditivas e motoras. 1.3- Deficiência visual: Quando se verifica um déficit de visão que ainda que corrigido, afeta a aprendizagem. 1.4- Deficiência auditiva: Quando se verifica uma incapacidade total ou parcial e processar a informação linguística através da audição. 1.5- Deficiência motor: Quando se verifica um problema grave na motricidade provocado por lesões congênitas, doenças e outras causas traumáticas ou infecciosas. 1.6- Problemas de comunicação: Refere-se a problemas de comunicação que afetam a aprendizagem de criança/aluno. 1.7- Multideficiências: Quando a criança/aluno apresenta sobre forma associada, mais do que um tipo de deficiência. 1.8- Doença crônica: - Quando a criança/aluno apresenta problemas crônicos e/ou graves de saúde que afetam significativamente a sua aprendizagem.
> 2. NÃO SÃO DECORRENTES DE DEFICIÊNCIA: 2.1- Distúrbio funcional: - Quando a criança/aluno apresenta um dos seguintes quadros: a) Imaturidade/desadaptação- Quando o aluno apresenta dificuldades significativas em comportar-se e/ou relacionar-se de acordo com o esperado para a sua idade cronológica, refletindo-se na sua aprendizagem. b) Hiperatividade - Quando a criança/aluno apresenta uma atividade motora exagerada, baixos níveis de concentração e atenção nas tarefas (especialmente as escolares), alto nível de impulsividade. c) Alteração de conduta - Quando o aluno apresenta comportamentos sistemáticos de agressividade e/ou de inadaptação às normas sociais. d) Alteração da personalidade - Quando o aluno apresenta alterações graves no seu comportamento, implicando, por vezes, uma perda da sua noção de identidade e do real. 2.2- Dificuldades específicas de aprendizagem: Quando se verificam problemas em um ou mais dos processos básicos implicados na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, resultando em incapacidades na compreensão auditiva, pensamento, fala, leitura, escrita, cálculo matemático e nos aspectos da aprendizagem escolar geral. Incluem-se nesta categoria os casos de alunos com problemas de percepção disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia. Esta categoria só se refere a aluno acima dos 6 anos de idade. 2.3- Sobredotação: é considerada (o) criança/aluno sobredotada (o) ou talentosa(o), quando manifesta uma capacidade intelectual superior à média, apresentando desempenho com elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; talento especial para artes visuais, dramática e música; capacidade psicomotora; elevado nível motivacional; Capacidade de Liderança. Refletindo sobre o conceito de necessidades

> educativas especiais, é de suma importância saber que a deficiência é antes de tudo, um produto social, cultural e não uma incapacidade irreversível.

A discussão sobre a classificação das pessoas com necessidades educativas especiais vem se prolongando ao longo do tempo e várias são as doutrinas sobre o tema. Contudo, no presente trabalho optamos por trazer a classificação acima, por ser uma das primeiras após a Constituição Federal (de 1988).

É possível dizer que o indivíduo é considerado deficiente, a partir do momento em que sua comparação com a maioria das pessoas apresenta significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais. Enquanto isso se pode considerar pessoa portadora de necessidades especiais a que apresenta deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, mas que, neste conjunto, ainda precisa de ajuda para desenvolver suas habilidades e minimizar suas dificuldades.

Até o início do século XXI, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial, em que o aluno frequentava uma ou outra. Na última década, nosso sistema escolar modificou-se com a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, e, em tese, apresenta meios e recursos adequados e oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem. Registre-se que a discussão sobre a escola especial e a escolar regular ainda persiste perante os teóricos, pois para alguns a especial ainda é mais adequada a quem tem necessidades especiais.

Diante desta perspectiva, surge a necessidade de consolidar a inclusão do aluno com NEE no ambiente escolar, proporcionando as mesmas condições de aprendizagem independente de suas limitações. Busca-se, pois, uma concretização da democracia existente no Brasil.

Buscando uma parte mais recente da história do Brasil, é possível afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 previu em seu artigo 88 a integração dos alunos com NEE no sistema geral de educação, estando incluídos os serviços comuns de educação e os especiais.

Já em 1970 o Ministério da Educação foi criado, com o nome de Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, sendo responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

Em 1971 foi editada a lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 a qual reforçou a organização da educação especial de forma paralela à educação comum.

No fim da década de 80, o país passou por um processo de redemocratização marcado por grande movimentação popular. Assim, surgiu a Constituição Federal a qual foi promulgada em 1988.

Sobre a educação a Constituição Federal aduz que:

> "Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

> previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."
>
> "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."
>
> "Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> (...)"

Com a Constituição Federal ocorreu a mudança da nomenclatura para alunos com necessidades educacionais especiais.

Posteriormente, temos o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 e a lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei nº 9.394, as quais também objetivam a inclusão dos alunos com NEE na rede pública de ensino, sem qualquer objeção ou discriminação. Inclusive, o ECA coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, ou seja, pessoas que devem ser respeitadas e jamais estar à margem da sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com data de 2001, apresentam diversas possibilidades de interação entre a escola comum e a escola especial.

Destarte, em resumo, é possível dizer que as leis brasileiras têm evoluído no sentido de promover a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, em especial nas escolas públicas, em total consonância com a conjuntura em que vivemos, na qual a sociedade clama e anseia por uma democracia real e concreta, a qual só pode ser obtida através da educação para todos.

Sobre o tema da legislação aplicada à pessoas com necessidades especiais, Marquezan (2015) afirma que:

> A opção por constituir como objeto análise o discurso produzido pela legislação educacional presente nas Constituições, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus sobre o sujeito deficiente fez-se considerando que: cada Constituição e cada LDB são resultados de uma luta entre forças políticas, da capacidade dos grupos politicamente dominantes de se imporem ao Estado e também da capacidade da sociedade civil de reivindicar direitos.

Observa-se, pois, uma mudança constante na legislação para atender aos anseios sociais de inclusão de todos, sem restrição, nas escolas, sobretudo nas escolas públicas, o que justifica mais uma vez a pertinência do tema ora explorado.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO

No que concerne ao papel do professor frente ao processo de inclusão de alunos com NEE na escola pública é necessário mencionar que o docente é parte fundamental do processo.

Em palavras simplistas, podemos dizer que a escola só existe em razão da relação aluno-professor, e o docente é a mola mestra do processo pedagógico.

Contudo, para que o professor possa atuar de maneira satisfatória no processo de inclusão, é preciso tecer comentários sobre sua formação, o qual necessita ser especializado e capacitado para enfrentar os desafios em sala de aula.

É o professor quem planeja, escolhe conteúdos, toma decisões pertinentes em sala de aula, observando sempre as especificidades de cada aluno.

Existem mecanismos que facilitam as tomadas de decisão em sala de aula, tais como: entender a estrutura dos conteúdos, entender as dificuldades dos alunos, compreender a necessidade especial de cada aluno, bem como ter um suporte pedagógico na escola.

Perrenoud (2001) divide em dois grupos as qualidades esperadas dos professores: a) no âmbito da socialização e da cidadania, e pessoa deve ser confiável, mediadora intercultural, animadora de uma comunidade educativa, organizadora de uma vida democrática, transmissora cultural, intelectual; b) no âmbito da construção de saberes e competências, deve ser: organizadora de uma pedagogia construtiva, promotora da garantia do sentido dos saberes, criadora de situações de aprendizagem, administradora de heterogeneidade, reguladora dos processos e percursos de formação.

Contudo, nem sempre os professores recebem capacitação adequada para desenvolver todas as qualidades em sua amplitude.

Geralmente, as capacitações estão voltadas para os conteúdos, sem a perspectiva da interação humana que compreende os vínculos afetivos do ensinar.

Deve-se observar que o professor é um formador de opinião e para tanto deve estar preparado para isso.

Para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, o professor deve estar ainda mais capacitado. É preciso que o docente tenha conhecimento acerca das necessidades dos seus alunos, seja capaz de identificar limitações e características de cada aluno.

Os professores esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. (MANTOAM, 2002, p.8).

Em outras palavras, podemos dizer que a formação acadêmica meramente voltada para conteúdos e com atividades prontas deve existir, mas é preciso que o professor conheça as dificuldades para então compreender

as necessidades de seus alunos portadores de necessidades especiais, e para isso, é preciso preparação por parte do professor.
Sobre a formação de professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), afirmam que:

> A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.
A educação inclusiva estabelece que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.
No que concerne à escola pública, a dificuldade de acesso por parte do professor aos cursos de capacitação e de formação continuada é ainda muito grande. Os baixos salários, muitas vezes pagos até em atraso, são fatores que impedem ou dificultam que o professor busque capacitações por si próprio (custeando suas despesas). Desta forma, pudemos observar que o papel do professor na inclusão dos alunos com NEE é fundamental, contudo, é necessário que ocorram investimentos por parte dos sistemas públicos para que o professor tenha formação continuada e possa estar sempre se atualizando quanto às necessidades especiais dos alunos.

AS DIFICULDADES EXISTENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Para que ocorra a inclusão dos alunos com NEE na rede pública de ensino bem como para garantir a aprendizagem destes é preciso fortalecer a formação dos professores, como já mencionado, bem como criar uma rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com NEE.
Atualmente, o que se observa nas escolas públicas do Brasil, de um modo geral, é um esforço das secretarias de educação em colocar os alunos com necessidades especiais em sala de aula.
Contudo, a maioria dos alunos não tem apoio de uma rede de profissionais, incluindo profissionais de saúde, tampouco existe um apoio efetivo dos gestores, os quais já são extremamente assoberbados com outras demandas, o que impede o auxílio e o apoio aos professores.
Em outras palavras, necessário dizer que não basta à escola o recebimento da matrícula dos alunos com NEE, é preciso que se ofereça condições para a concretização de um projeto pedagógico inclusivo**.**

Dessa forma, o professor encontra diversas dificuldades no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, seja pela falta de preparo, seja pela falta de suporte.
Contudo, é necessário observar que o esforço pela inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais no Brasil é a resposta para uma situação que perpetuava a separação destes alunos e cerceava o seu pleno desenvolvimento.
Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos especializados.
Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, sem negar as dificuldades dos estudantes. A diversidade vivida através do contexto social pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.
Dentre as mudanças necessárias na escola pública para o atendimento satisfativo dos alunos com NEE, temos: reestruturação dos espaços físicos, com a eliminação das barreiras arquitetônicas, a introdução de recursos e de tecnologias assistivas, a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente, oferta de formação continuada aos professores.
Estas são algumas das dificuldades enfrentadas pelo professor na escola pública quando se tem alunos com necessidades especiais.
Outra dificuldade bastante presente é a ausência de oportunidade para o planejamento e avaliação do ensino.
É por demais consabido que a prática pedagógica exige planejamento. Contudo, o que se observa na maioria das escolas públicas é ausência de oportunidade de planejamento por parte do professor, pois o mesmo tem que estar presente em sala de aula todos os dias, não podendo se ausentar e ainda, muitas vezes, estando em outra sala de aula no turno contrário. A ausência de planejamento já dificulta o trabalho do professor em salas de aulas com alunos com condições ditas "normais", imaginemos a dificuldade quando se tem alunos com necessidades especiais sem que exista a possibilidade de planejamento por parte do professor.
Outra dificuldade atrelada à ausência de planejamento das atividades é a ausência de diálogo com coordenação pedagógica e direção da escola. Tal situação dificulta ainda mais a prática pedagógica do professor no que concerne à prática docente com alunos especiais.
Podemos ainda citar as barreiras arquitetônicas que persistem na maioria das escolas e que, muitas vezes, demoram a ser retiradas, só ocorrendo reforma quando o aluno já está matriculado e prestes a iniciar as aulas.
Muitos fatores impedem e dificultam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e impedem que o professor realize seu trabalho de maneira satisfatória na rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto ora estudado é preciso fazer algumas reflexões.

Inicialmente, cabe registrar o apoio da legislação pátria vigente à inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas públicas.
Contudo, é preciso registrar que a concretização dos direitos inseridos na legislação ainda precisa de muitos avanços, principalmente no que concerne ao apoio ao professor que recebe em sua sala de aula alunos portadores de necessidades especiais, pois muitas são as dificuldades enfrentadas.
Neste aspecto, é preciso refletir sobre as possíveis flexibilizações na escola inclusiva para realização de possíveis ajustes relativos à organização didática, para adequações da prática pedagógica com o objetivo de apoiar o professor em sua prática.
No mesmo contexto, a direção e a coordenação pedagógica devem propiciar aos professores oportunidades para que possam compartilhar dúvidas e angústias do fazer docente. Assim será possível realizar o acompanhamento dos alunos, discutindo estratégias e possibilidades para enfrentamento das dificuldades em sala de aula.
Outro ponto que deve ser chamado para o auxílio do professor que recebe o aluno especial em sala de aula é a família. A família deve ser chamada à escola para contribuir e compartilhar as experiências com o professor em sala de aula. A família é a fonte de informações para o professor sobre as necessidades específicas da criança.
Devemos considerar também a necessidade de firmar e estender o apoio dos profissionais da área de saúde que trabalham com os alunos portadores de necessidades educativas especiais, tais como fisioterapeutas, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos ou médicos. O auxílio destes profissionais juntamente com o professor é fundamental para o fazer pedagógico do professor.
Por fim, podemos mencionar a necessidade em alguns casos de se ter segundo professor na sala de aula, seja durante a aula toda ou em alguns momentos, de acordo com a necessidade do aluno (e do professor) e nas mais diversas modalidades: intérprete, apoio, monitor ou auxiliar. A participação do segundo professor ou professor auxiliar poderá ocorrer na elaboração do planejamento e no suporte quanto à compreensão das condições de aprendizagem dos alunos, como forma de auxiliar a equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** matemática/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Lisboa: Asa, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais:** que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação** [livro eletrônico]/ Reinoldo Marquezan. – Campinas, SP: Papirus, 2015. – (Série Educação Especial).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PALACIOS, Jesús. et. al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

RAPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In RAPAPORT, Clara Regina. et. al. Psicologia do desenvolvimento. v. 1. **Teorias do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75.

REIS, R. A. **Por uma escola diferente**. Presença Pedagógica, v.5, n.30, p.74 – 79, nov/dez. 1999.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão, um guia para educadores**. São Paulo: Artved, 1999. 435 p.

ZILIOTTO, GISELE SOTTA. **Educação Especial na perspectiva inclusiva:** fundamentos psicológicos e biológicos. Curitiba: InterSaberes, 2015.

LINGUA ESPANHOLA: UMA ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Padilha, Ana Maria de Souza[7]

RESUMO
O ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil pode se estabelecer num patamar que direciona tal processo como forma de inclusão social, afinal, uma segunda língua além de ser diferencial nos processos de seleção no mercado de trabalho, a priori é um diferencial social, a qual somente quem tem privilégios financeiros pode usufruir. Dessa forma, com a implementação da Lei Federal 11.161/2005, a qual tornou o ensino do espanhol obrigatório, veio à tona as implicações que o ensino de uma língua estrangeira em um país com importantes vínculos econômicos com países castelhanos, o que viabilizou estudos que demonstravam os caminhos do ensino dessa língua, bem como os ganhos sociais que a mesma traz aos estudantes, apresentando a relevância de inserir o aluno em um ambiente com oportunidades diferenciadas e culturalmente enriquecido. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, pesquisa em websites e documentos oficiais. Diante disso, o objetivo desse estudo é apresentar um breve histórico do ensino da língua espanhola no Brasil, apresentando como esse ensino viabiliza a inclusão social dos alunos na sociedade moderna. Observa-se por meio deste trabalho o valor da inclusão do ensino da língua espanhola no Brasil e sua como função social já que o Brasil está circundado por países que falam espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Espanhol. Inclusão Social. Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o percurso que as línguas estrangeiras realizaram no Brasil foi marcado por períodos de grandes discussões, avanços e retrocessos. No que tange as discussões, há quase 100 anos o país vive um dilema com o ensino do espanhol, houve avanços em termos de oferta e implementação, no entanto, nesse período muitas vezes o ensino foi vítima de grandes retrocessos. Nesse quase um século de história, o ensino de espanhol no Brasil só alcançou representatividade na última década, mas pouco tempo depois, foi novamente colocado como questão meramente supérflua.

O espanhol tornou-se um dos idiomas mais falados no mundo e segundo Targino (2006), em países como os Estados Unidos, é o idioma

[7] **Acadêmico do curso de Pós – Língua Espanhola, do INSTITUTO SOUZA LTDA Contato: anamariadesouzapadilha@yahoo.com,br**

estrangeiro mais estudado, fato que o tornou a segunda língua de comunicação no país. Cabe ressaltar que o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo ocidental, sendo oficial em 20 países além da Espanha. Sellanes (2017), afirma que o espanhol é a terceira língua mais falada no mundo, confirmando assim a importância dessa língua na sociedade atual. Em locais nos quais a demanda de aprendizagem do Espanhol é mais intensa, a incorporação da língua espanhola nos currículos de ensino mostra-se uma forma importante para difusão da língua. (MORENO, 2000).

Quando se trata de compreender a história da língua espanhola em no Brasil, é possível juntamente com esse propósito, conhecer mais profundamente sobre o país, identificando as prioridades do mesmo no decorrer dos tempos e sua intencionalidade, compreendendo como a língua estrangeira em um país diz mais do que se pode imaginar dele mesmo.

O ensino da Língua Espanhola no Brasil, entre 2005 e 2017, estava pautado na Lei Federal nº. 11.161 de 05 de Agosto de 2005, aprovada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a qual estabelecia que o ensino de espanhol como Língua Estrangeira é obrigatório nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o território nacional, no entanto, a busca de inserir línguas estrangeiras no território brasileiro não é recente, uma vez que ao longo da história, esteve diretamente ligado a fatores econômicos, culturais e políticos, exemplo disso foi o que houve durante a colonização do país, no qual um processo educativo foi desenvolvido pelos portugueses com a intenção de tornar o processo de dominação mais fácil. (SALVADOR e SANTOS, 2012).

Desde os primórdios, o ensino de uma língua estrangeira apresentou-se de fundamental relevância nas sociedades, afinal, o processo de não criar barreiras de comunicação entre os povos, tornou possível grandes momentos das civilizações já existentes. Atualmente, o ensino de uma língua estrangeira mostra-se um instrumento de inclusão social na realidade cada vez mais globalizada que se instaurou inclusive com o desenvolvimento da tecnologia, no qual a língua torna-se um veículo primordial de comunicação na sociedade contemporânea. (JOZEF, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam que:

> Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de se conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e ao mesmo tempo mais sólida (PCN, 2001. p. 25).

Sendo assim, o ensino de língua estrangeira é um fator importante no dinamismo do mundo moderno, uma vez que representa uma ferramenta de comunicação, o qual favorece de forma ímpar o desenvolvimento pessoal e comum de cada um dos seus usuários.

Especificamente no caso do espanhol como língua estrangeira no Brasil, apresentou-se como argumento à sua obrigatoriedade no ensino, a necessidade de promover meios capazes de tornar o Brasil e seus países vizinhos, mais próximos, sobretudo aqueles que integram o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), assim, além da relevância de uma língua estrangeira como parte do processo de desenvolvimento da sociedade, o espanhol apresentou-se como estratégia a ideais econômicos, a fim de garantir novas possibilidades aos estudantes inseridos nesse cenário, predominantemente marcado por ele. Na visão de Araújo e Montanez (2012), o ensino de língua espanhola no Brasil se intensificou, sobretudo, a partir da criação do MERCOSUL.

No entanto, como há de se imaginar, o ensino do espanhol não é recente e nos dias atuais já não é obrigatório, no entanto existem questões que envolvem o ensino da língua que ultrapassam o tempo e apresenta-se invariavelmente importantes para a reflexão.

Dentre esses aspectos encontra-se a viabilidade através do ensino da língua espanhola, tornar o processo de inclusão social eficaz num país como o Brasil, marcado por disparidades econômicas e sociais, então, além de retrospectiva histórica a respeito do ensino do espanhol no país, este estudo tem como objetivo apresentar as possibilidades sociais da língua espanhola.

É importante ressaltar que o Brasil, único país da América do Sul que tem a língua Portuguesa como idioma oficial e fazemos fronteiras com pelo menos 07 países de língua hispânica, nesse contexto, podemos afirmar que se tornou uma necessidade falarmos esse idioma, que já faz parte da vida de muitos brasileiros de forma direta ou indiretamente.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa deve ser considerada, a atividade nuclear da Ciência, pois através dela existe a aproximação necessária para que haja compreensão sob a realidade que se deseja investigar. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31):

> Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.

A pesquisa realizada nesse estudo teve como base a pergunta: "Qual a importância da língua espanhola para o processo inclusão social no Brasil"? Diante dessa premissa, houve o desdobramento do tema que mostrou a necessidade de estabelecer os critérios que seriam utilizados para responder a pergunta que originou o estudo.

Cabe lembrar que para Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida com:

> [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Um dos critérios utilizados para realização do estudo foi a escolha das formas de pesquisas. Diante o tema, a utilização de pesquisa bibliográfica mostrou-se coerente, uma vez que é:

> [...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas. que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A escolha de formas de pesquisa para a elaboração do estudo, houve ainda a necessidade de pesquisa documental, vez que documentos oficiais para elaboração das premissas realizadas nesse estudo.
Para a elaboração da pesquisa, as principais contribuições foram análise de artigos científicos que apresentavam os caminhos do ensino de espanhol no Brasil, e os documentos oficiais que tornaram legítimo, legalmente falando, o ensino de espanhol nas esferas públicas e privadas do país.

O BRASILEIRO E A LÍNGUA ESPANHOLA: BREVE HISTÓRICO

A história do Brasil apresenta que o país tem sua herança cultural atrelado à presença dos espanhóis desde a colonização do país, intensificando-se entre os anos 1888 e 1930. Durante algum tempo a Espanha deteve colônias nas Américas, fato que durante as dificuldades econômicas oriundas dos problemas agrícolas, fez "[...] com que a Espanha se interessasse em averiguar quais os países que poderiam oferecer melhores condições a cidadãos seus que emigrassem." BELLOTO (1992).
Existem registros que a Língua Espanhola está presente em escolas brasileiras há quase um século, pois em 1919, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, esta sua primeira referência no currículo escolar, do que hoje seria o ensino fundamental.

> A inclusão do ensino de espanhol no sistema educativo brasileiro tem inicio em 1919, com a abertura de concurso para a cadeira de espanhol no Colégio de Pedro II, em decorrência do aumento de subvenção para a criação da cadeira, aprovado pela Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. A cadeira de espanhol foi criada em reciprocidade ao ato do governo do Uruguai que criou uma cadeira de português. (GUIMARÃES, 2011)

Diante disso, o Brasil foi um dos locais escolhidos para ser o novo lar do povo espanhol, trazendo "mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis. em consequência das graves crises econômicas que acometiam

a Espanha desde meados do século XIX" (Fernández, 2005, p.18). Tal fato elucida que a história comum dos países não é recente e demonstra os motivos pelos quais o ensino da língua permeou diversas vezes a legislação educacional do país.

> Ainda sobre a história do ensino do espanhol no Brasil, de acordo com Kulikowski (2000), ele está presente na Universidade de São Paulo (USP) desde a sua criação, em 1934. Segundo essa autora, a disciplina "Língua Espanhola" fez parte do currículo do ensino médio das escolas brasileiras entre a década de 40 e 60, ao lado do inglês, do francês, do latim e do grego. (CAMARGO, 2004. p. 140)

Em 1942, a língua espanhola era uma disciplina obrigatória. Devido à reforma Capanema, realizada pelo ministro Gustavo Capanema, cujo objetivo era instituir medidas que reestruturasse a educação, capazes de proporcionar tanto o ensino das línguas clássicas (Latim e Grego) quanto das modernas (Inglês, Francês e Espanhol).

> A Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, que precedeu Gustavo de Capanema, aprovou instruções metodológicas para o ensino de espanhol para o curso secundário. Esta portaria instituiu o método direto, não permitindo aos alunos após o primeiro trimestre de aula se expressar em língua portuguesa. O programa ressalta a importância da leitura para o aprendizado da cultura hispana como uma fonte de conteúdos importantes, para que o aluno possa ter acesso a assuntos que o conduza a uma elevação de espírito e a uma crescente consciência humanística. (GUIMARÃES, 2011, p. 4)

Nesse momento a língua espanhola teve sua primeira obrigatoriedade no ensino brasileiro

Já em 56, o presidente Juscelino Kubitscheck requisitou ao Congresso Nacional um projeto de lei que fosse elaborado a fim de incluir o espanhol na grade curricular das escolas, no entanto, sem êxito, pois havia questões culturais com a Inglaterra e França que não permitiram o prosseguimento da ideia do então presidente.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, o espanhol passa a ser eletivo, pois entre as línguas ensinadas no período desde a reforma Capanema até a LDB, o espanhol não teve adesão entre as estruturas curriculares de ensino, pois não tinha muito prestígio.

Nos anos 70, em busca de valorização do ensino de línguas, em 1970, foi criado o primeiro programa de pós-graduação (stricto senso) em linguística aplicada ao ensino de línguas no país: Maria Antonieta Alba Celani, considerada uma grande pesquisadora da área, foi uma Das grandes idealizadoras do projeto.

Nos anos que se seguiram, houve algum avanço do ensino de espanhol nas escolas de 2° grau. A resolução 58/76, em 1976, decretou a obrigatoriedade do ensino tanto no ensino médio (antigo colegial) e para o

ensino fundamental. (antigo ginásio) Na década seguinte, surgem associações de professores que tiveram grande importância no desenvolvimento de programas direcionados ao ensino de línguas e sua valorização pelo país.
A publicação da Lei de Diretrizes e Bases n°9.394/96 (LDB) na década de 90, passou a tornar o ensino de línguas obrigatório a partir da 5ª série (atual 6º ano), fato que viabilizou o ensino de línguas estrangeiras até nos tempos atuais. Ainda na década de 90, com o Tratado do MERCOSUL e vários fatores atrelados ao processo de globalização, que se concentra de forma vertiginosa no final do século XX, que incidem diretamente sobre a relação do brasileiro com o espanhol que passa a perceber que é uma língua que merece ser estudada e que vai de encontro com a nova realidade mundial e que merece ser estudada de forma mais aprofundada não se utilizando apenas do típico portunhol para comunicação entre os povos.

O ESPANHOL NOS DIAS ATUAIS

Considerado uma necessidade dentro do contexto social brasileiro no final do século XX, o espanhol trouxe a reflexão de como a aprendizagem de uma língua estrangeira favorece a inclusão social, uma vez que através do estreitamento de laços com países hispano-americanos, o idioma tornou-se um requisito no mercado de trabalho, sendo assim um fator importante na equidade de oportunidades nesse campo.
Ainda que seja uma prática antiga, desde a época da colonização, o ensino de língua espanhola no Brasil se intensificou nas últimas décadas após o acordo de livre-comércio entre os países do Cone-Sul (MERCOSUL), firmado em 1991. A comunicação com os países vizinhos tornou uma necessidade emergente, mas que diante da carência de profissionais qualificados, necessitou de medidas de difusão do idioma e da cultura dos países de língua espanhola.
O grande ápice do espanhol no contexto educacional brasileiro foi a lei 11.16/2005, a qual obrigava o ensino de espanhol nas escolas de ensino médio, sendo facultativos no ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

> O ensino/aprendizagem de idiomas em nosso território brasileiro sempre esteve relacionado a fatores econômicos, políticos e também sociais de cada etapa do nosso desenvolvimento. Como nos mostram relatos históricos, para o Brasil durante um bom tempo foi importante estabelecer vínculos com o povo hispano, dadas as suas aspirações de crescimento e desenvolvimento, no entanto, até a divulgação da Lei 11.161/2005, referente à obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nos cursos de Ensino Médio, a língua ficou sempre relegada ao segundo plano, não sendo valorizada nem mesmo pelas contribuições do povo hispano, nem pela comunicação com os países vizinhos. (FRANÇA, 2017, p. 29)

Aproximadamente 12 anos após a aprovação da lei pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, o atual presidente Michel Temer e o Ministro da

Educação Mendonça Filho, reformularam as ideias da lei e através da intitulada reforma do Ensino Médio, sancionada no começo de 2017, trouxe a língua inglesa como obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental II.

Diante dos aspectos geográficos que o Brasil se encontra é possível compreender que a língua espanhola não mais só um diferencial nas colocações profissionais, mas um pré-requisito imprescindível, fato que torna legítimo e importante o desenvolvimento de pesquisas que busquem refletir a respeito de como a língua favorece a inclusão social, sendo assim, ainda que não faça parte das manobras governamentais o ensino da língua nas estruturas educacionais, é importante argumentar que a língua é de grande importância para um país como o Brasil.

ESPANHOL E O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Ao analisar a importância de uma língua estrangeira como fator primordial de inclusão social, é possível verificar que para estabelecer essa relação existe a necessidade de tornar essa língua um fator de equidade nas oportunidades de lazer, trabalho e distribuição de renda. Sendo assim, em teoria, não existe um idioma melhor que o outro para favorecer tal processo, no entanto existem questões que devem ser objetos de reflexão.

Uma dessas questões corresponde ao tipo de uso que esse idioma poderá ter pelo usuário: como já citado anteriormente, o fator geográfico do Brasil deve ser levado em consideração. Sendo assim, o fato de estar em meio à países hispânicos, dominar o espanhol, viabiliza novos campos de exploração. Torna possível o engajamento por ideais antes impensáveis dentro do próprio continente.

A proximidade do idioma com o português, torna o espanhol através de seus

> [...] pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas), entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem "fazer coisas" com a língua aprendida ainda em estágios inicias da aprendizagem. (JUNGER, 2005, p.44)

Considerando essas questões até aqui apresentadas, o ensino da língua estrangeira sendo essa o espanhol, viabiliza o processo educacional de uma maneira enriquecedora, contribuindo assim com a inclusão social de forma efetiva, pois torna possível acesso e permanência ao trabalho, lazer e demais fatores que implicam no equilíbrio das oportunidades oferecidas a todos, mas que só estão acessíveis à poucos

Existe também a inclusão social através do que o idioma proporciona alto valor culturalmente, uma vez que a cultura hispânica é de primordial relevância para a compreensão de muitos aspectos das culturas locais.

Visto que possibilita aos alunos o conhecimento de um idioma, além de todos os conhecimentos dos aspectos políticos e econômicos que caracterizam os respectivos países de língua espanhola, corroborando com a relevância da diversificação da aprendizagem de mais língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, é possível verificar o interesse pelo ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil, principalmente, após a criação do MERCOSUL, atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde a comunicação com outras pessoas de distintos lugares é indispensável, nas mais diversas áreas, seja no trabalho, lazer ou qualquer outro motivo, principalmente porque o Brasil está inserido no Tratado do MERCOSUL onde as maiorias dos países falam espanhol e milhares de negócios são fechados utilizando esse idioma no processo de comunicação.

No Brasil, o ensino da língua espanhola se justifica por diferentes óticas geograficamente falando, o país está cercado por países com a língua hispânica, além disso, existe uma questão político-econômica que torna o espanhol uma língua muito importante para o Brasil, uma vez que houve estreitamentos nas suas interações com países que a tem como idioma, aprender a se expressar corretamente essa língua é, portanto, uma ferramenta essencial para que possamos nos comunicar com nossos vizinhos e fortalecer os laços latino-americanos.

Foram aspectos político-econômicos e culturais, que tornaram o espanhol uma língua sob tantos olhares: tais olhares tornaram possível a inserção dessa língua na grade curricular da educação básica brasileira, com a lei 11.161/2005, tornando a língua obrigatória no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental II, no entanto essa obrigatoriedade foi retirada em 2017, com a alegação de que o inglês detém mais importância comercial.

É necessário compreender que diante da importância que a língua espanhola ocupa no cenário mundial, ignorá-la é descartar as oportunidades dos mais diversos campos da vida, podendo ser considerado uma fatalidade educacional aos que não desfrutam dessa oportunidade, haja vista que a cada dia cresce o número de indivíduos que aprendem o idioma como uma segunda língua.

Ressaltamos ainda, o valor da inclusão do ensino da língua espanhola no Brasil e importância, pois o Brasil está circundado de países que falam a língua espanhola, o conhecimento de outro idioma contribui para o desenvolvimento do cidadão e para sua inserção social, cultural, econômica entre outra.

Faz necessário compreender que o ensino da língua espanhola tem sua importância como função social considera ao extrapolar a importância de elementos externos à língua, considerando assim o seu papel histórico diante as relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. M.; MONTANEZ, A. P. . **O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção**. In: IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas - SEPECH, 2012, Londrina - PR. Anais [do] IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas [livro eletrônico]/. Londrina - PR: Universidade estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. 2012. p. 240-252.

BARTEILL, Luiz. **"Formação profissional: a língua espanhola é diferencial na profissão"**. Em: Jornal de Londrina, Londrina, 17 de agosto de 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.161/05 de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Diário Oficial da União. 8 ago, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/ Secretaria da educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMARGO, Moacir Lopes de. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história.** Trab. linguista. apl**.** Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, junho de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de mar. de 2018.

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

FRANÇA, Simoni dos Santos. **"Desafios da prática do professor de língua espanhola no Brasil"** Rev. Saberes UNIJIPA, Ji-Paraná, Vol 5 nº 1 Jan/Jun 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARAES, A. **História do ensino do espanhol no Brasil**. Scientia Plena, v.7, 2011.

GROSJEAN, F. Bilingual: Life and reality. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

JOZEF, Bella. **"Brasil e América Latina: práticas culturais e considerações sobre o ensino do espanhol".** Em: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ. São Paulo: Ed. Secretaria General Técnica/Subdirección General de Información y Publicaciones. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, 2007.

JUNGER, C. S. V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula.** In: Anuario brasileño de estudios hispânicos. XV. Brasília, 2005.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. Madrid: Ed. Arco Libros, 2000.

SALVADOR, Alzenaide C. O.; SANTOS, Luana Vital dos. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica.** Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA.pdf> Acesso em: 19 de abr. de 2018.

SELLANES, Rosana Beatriz Garrasini. "A Língua Espanhola no Mundo"; *Brasil Escola*. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>. Acesso em 21 de abr. de 2018.

TARGINO, M. G.; NEYRA, O. N. B . **Idiomas num mundo globalizado: o caso do espanhol.** Revista do GELNE (UFC), v. 8, p. 207-218, 2006.

A BUROCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE MONITORAMENTO

Soldi, Raphael Leandro[8]

RESUMO

Na última década a SEE/SP vem utilizando-se de seu sistema de avaliação denominado SARESP como forma de monitoramento e de promoção de novas políticas educacionais. Entretanto, tais políticas mostram-se ineficazes diante do objetivo de proporcionar uma melhora na qualidade da educação pública no Estado de São Paulo. Pode-se observar uma estagnação nos indicadores de aprendizagem e um aumento substancial no adoecimento dos(as) docentes. Por esse prisma, a burocratização e o monitoramento do sistema educacional público paulista tende a apresentar falhas e demonstra-se ineficaz. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é compreender a verticalização das decisões na gestão escolar no sistema público de ensino paulista pelo prisma da avaliação. Para tanto, utilizou-se da metodologia hermenêutica, possibilitando a interpretação e compreensão dos textos pesquisados. Tal metodologia colaborou para que novas propostas sobre o tema surgissem. Entre elas, a proposta de uma gestão mais participativa e voltada para as particularidades locais da escola.

Palavras-chave: Gestão escolar. Trabalho docente. Burocracia.

INTRODUÇÃO

No ano de 2008 o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação (SEE/SP) deu início ao programa 'São Paulo Faz Escola'[9], unificando as mais de 5.500 (cinco mil e quinhentas) escola públicas paulista na utilização de um currículo único.

Ainda no ano de 2008, a SEE/SP modificou seu sistema de avaliação universal denominado SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que desde o ano de 1996 é utilizado para monitorar os avanços e retrocessos que a educação básica paulista apresenta.

Entre as alterações ocorridas no SARESP[10] destaca-se a criação do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo). Um indicador de desempenho criado para estabelecer metas para cada uma das mais de 5.500 escolas públicas paulista.

[8] Contato: rafael.leandro2009@hotmail.com. Curso: pós-graduação em Gestão Escolar.

[9] Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola. Acesso em: 16 de maio de 2018.

[10] Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/saresp. Acesso em: 16 de maio de 2018.

Segundo artigo publicado[11] em fevereiro de 2017, o Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas escreveu sobre as oscilações apresentadas no desempenho dos estudantes no IDESP desde 2008, quando sua medida foi tomada pela primeira vez. Em seu artigo é possível verificar que "os resultados mostram uma rede estagnada", caminhando para mais uma década perdida.

Vale lembrar que tais proposições iniciadas no ano de 2008 estão em vigência até os dias de hoje. Nesses 10 anos, desde a criação de um currículo uno, passando pelo SARESP, até o IDESP, não houveram mudanças significativas que pudessem expressar uma melhora ou até mesmo uma abertura para a participação docente na alteração dos conteúdos curriculares ou mesmo na proposição de um novo currículo. As mudanças ocorridas limitaram-se a pequenos ajustes, tais como: alterações, logo no ano de 2009, em alguns poucos textos e imagens, em algumas apostilas destinadas aos docentes e aos estudantes, em consequência de direitos autorais requeridos; no IDESP, em 2009, foi acrescentado um novo indicador, o "adicional por qualidade", para efeito de pagamento da bonificação por resultado aos docentes; ainda no IDESP em anos posteriores foi acrescido, também para efeito de pagamento da bonificação por resultado, o "índice de nível socioeconômico".

Tais mudanças não demonstram uma melhora significativa no desempenho dos estudantes[12], tão pouco uma melhora na qualidade do trabalho docente nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Pelo contrário, ao se verificar: a falta de autonomia e a constante exigência pelo alcance de metas[13]; uma ardilosa competição entre as escolas para se manterem entre as melhores colocadas na lista do IDESP e poderem ser contempladas com uma melhor bonificação[14]; um aumento sistemático de estudantes por turma, ocasionado pelo elevado número de fechamento de salas de aula[15]. É muito provável que todos esses condicionantes podem ter contribuído como fator gerador do elevado número de afastamento de docentes do ensino paulista para tratamento de saúde em decorrência de transtornos mentais e/ou comportamentais[16].

Freitas (2014) expõe muito bem em sua tese os condicionantes utilizados pela iniciativa privada na articulação entre os reformadores educacionais e os governos para que haja uma padronização no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, os empresários precisam dominar o que se ensina, como se ensina, o que se avalia e como se avalia. Ou seja, almejam o controle dos conteúdos e métodos, bem como dos objetivos e da avaliação no campo educacional.

---

[11] Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/27/saresp-2017-mais-uma-decada-perdida-em-sp/. Acesso em 16 de maio de 2018.

[12] Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/04/sp-desempenho-dos-alunos-recua-no-saresp/. Acesso em 16 de maio de 2018.

[13] Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/as-reformas-da-educacao-e-autonomia-docente/. Acesso em 16 de maio de 2018.

[14] Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1258333-veja-a-avaliacao-do-ensino-fundamental-e-medio-de-escolas-de-sp.shtml; Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2015/09/01/janine-critica-rankings/; Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml. Acesso em: 16 de maio de 2018.

[15] Disponível em: http://www.esquerdadiario.com.br/Veja-denuncias-de-professores-sobre-o-fechamento-das-salas-de-aula-e-demissoes-no-estado-de-SP. Acesso em 16 de maio de 2018.

[16] Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml. Acesso em: 20 de junho de 2018.

Tal controle tende a retirar a possibilidade de tomada de decisão do docente sobre o seu trabalho, visto que, há sempre um controle externo que expropria seus saberes e determina o rumo de suas ações.

> A pressão externa, sob o argumento do "direito de aprender", impõe uma cultura escolar e define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas.
>
> A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os *processos de recuperação do aluno* para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o *"reforço" no ato da aprendizagem.* Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão. (Freitas, 2014, p. 1100)

Para Freire (2010b), entender o estudante como um pacote onde pode-se depositar uma série de informações, criando-lhe uma falsa consciência de si mesmo, é uma ação antidialógica, ou seja, exclui toda e qualquer forma de diálogo entre o conhecimento e o aprendizado, entre o docente e o estudante.

> Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (Freire, 2010b, p. 66)

Isto posto, é muito provável que os mecanismos de monitoramento e padronização do trabalho em sala de aula venham a naturalizar a ação pedagógica do docente em concordância com as condições postas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Segundo Tragtemberg (2004, p. 45), a escola como organização complexa se solidifica em uma estrutura burocratizada, portanto, hierarquizada. Essa hierarquização no sistema escolar e, principalmente dentro da escola, compromete a liberdade política daqueles que trabalham na escola, constituindo uma relação de poder e dominação através dos seus diversos mecanismos de controle.

A diminuição da ação pedagógica e a retirada da autonomia mediante a um conteúdo prescrito tende a gerar um estranhamento sobre o trabalho realizado. O docente passa a não reconhecer mais como sendo seu aquele trabalho. Porém, a burocracia, ao separar o trabalho de quem executa do trabalho de quem planeja, manipula o imaginário do docente através de mecanismos tácitos.

Questões relacionada ao 'o que ensinar' e 'como ensinar', passam a não ser premissa do docente neste sistema que entende o 'bom profissional' como aquele que obedece a um manual produzido de forma exógena.

Nesse sentido pode-se dizer que há uma relação verticalizada nas ações desenvolvidas na escola pública paulista, legitimada pela burocratização dos programas que tendem a retirar a autonomia e a liberdade da ação pedagógica, através de instrumentos de avaliação e monitoramento constantes.

Por esse prisma, esse artigo tem como objetivo discutir os conceitos de burocracia, avaliação, monitoramento e trabalho docente na escola pública paulista à luz da

leitura de algumas obras de pesquisadores como Paulo Freire, Maurício Tragtenberg, Luiz Carlos de Freitas, José Roberto Heloani e Stephen Ball.

Não é a intenção desse artigo descrever a história da arte a respeito dos conceitos citados no parágrafo anterior no campo educacional. Entretanto, compreende-se a importância de colocar em discussão a temática no intuito de promover novas perspectivas, novas compreensões e interpretações sobre o assunto.

Em um momento em que uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo implementada e implantada em todo o Brasil, debater os aspectos burocráticos e de monitoramento na ação pedagógica docente se faz urgente, tendo em vista que a participação das escolas e dos(as) docentes nas discussões sobre a BNCC[17] foi praticamente nula.

Tendo em vista que esse artigo se utiliza de referenciais teóricos publicados em livros, artigos científicos, bem como artigos publicados em jornais e revistas, a tipologia limita-se à uma pesquisa bibliográfica e documental. Já sua metodologia restringe-se ao campo hermenêutico, tendo em vista sua característica interpretativa e compreensiva sobre a linguagem, tanto escrita como falada (Prodanov e Freitas, 2013).

REVISÃO DA LITERATURA

A estrutura organizacional no sistema público de ensino paulista se apresenta de acordo com uma graduação hierárquica em quadros que se desdobram em uma escala de subordinação com base em um funcionamento técnico e regulamentado (Governador => Secretário da Educação => Dirigente Regional => Supervisor de Ensino => Diretor de Escola => Professor Coordenado => Docente => Estudante).

Para Tragtenberg (2004) a ordem impessoal e jurídica determina as regularidades postas nesse sistema graduado hierarquicamente. Assim apresenta-se a burocracia. Servindo como meio racional para se atingir objetivos dentro de uma organização.

Despersonalizando as ações e promovendo a impessoalidade, a burocracia dentro da escola tende a ignorar as peculiaridades individuais.

> Em suma, a conduta burocrática implica uma exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistências à mudança, configurando os padrões de comportamento na escola encarda como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico. (Tragtenberg, 2004, p. 52)

Nessa perspectiva a criação de ferramentas que favoreçam o controle para que a estrutura hierárquica possa desenvolver-se e ter êxito, se mostra de suma importância. Sendo assim, a subjetividade dos trabalhadores no interior dessa estrutura torna-se objeto de manipulação. Uma manipulação inconsciente em prol do sistema no qual estão inseridos. Segundo Heloani (2011):

> Nesse contexto em que o trabalhador é levado à identificação com a organização, todas as relações pessoais e sociais são apropriadas de suas particularidades mais abstratas para se submeterem a outra gramática mais instrumental: a da produção [...]. (Heloani, 2011, p 107)

Tal manipulação pode vir a desenvolver no trabalhador uma forma de submissão ao interesse dominante. Contudo, o processo de manipulação da subjetividade torna-se

[17] Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/. Acesso em 08 de junho de 2018.

demasiadamente complexo na medida em que o trabalhador assume como seu o interesse do dominante. Sem perceber o trabalhador 'veste a camisa' da organização, compreende os colegas como 'sua família' e a organização como 'sua casa'. Sua postura, sua performance perante aos outros passa a ser desenhada pelos valores capitais da organização.

Ball (2005) expõe que os valores sobre o trabalho docente, apoiados na performatividade do sujeito, implicam na alteração da sua percepção sobre a realidade, gerando dúvida e insegurança na realização do seu trabalho.

Ao remodelar a ação pedagógica do docente em sala de aula, a burocratização pautada na eficiência tende a promover uma exacerbada vigia entre os docentes e, consequentemente, uma competição mensurada em *scores* e *rankings*.

> Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. (Ball, 2005, p. 554)

Ainda segundo Ball (2010) a performance trabalha alterando a identidade dos docentes, ou seja, modifica o entendimento sobre si mesmo. Sentimentos individualizados de culpa, de vergonha, de indiferença, de orgulho, de inveja, engendram no grupo docente relações competitivas e individualistas.

Estrategicamente nessa equação, a avaliação é utilizada como unidade de medida aferindo a qualidade da educação e promovendo o monitoramento do trabalho docente. Ao homogeneizar o processo pedagógico nas escolas, o binômio currículo ⇔ avaliação responsabiliza o trabalho docente pelo desempenho apresentado pelos estudantes nas avaliações internas e externas.

Freitas (2012) compreende que essa responsabilização associada ao desempenho dos estudantes e ao pagamento de uma bonificações, criam uma cadeia de tensão e desgaste nas relações entre os sujeitos envolvidos, o que pode vir a contribuir para o desinteresse, tanto dos docentes quanto estudantes, pela escola.

> Esta nova posição da avaliação, por meio de exames nacionais e internacionais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível que a internacionalização das políticas públicas tivesse efeito. Baseia-se na imitação da organização do trabalho da iniciativa privada, onde o controle do processo recebe atenção privilegiada a partir da padronização e automação das atividades, tornando o trabalhador um apêndice substituível da máquina e seu desempenho monitorado por indicadores de qualidade que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras). (Freitas, 2014, p. 1093)

Isto posto, questiona-se: Como a afirmação de Freire (2010a, p. 29) "ensinar exige pesquisa" pode ser compreendida em uma escola verticalmente hierarquizada, onde os saberes são postos de forma exógena e condicionados a *scores*?

Freire (2010a, p. 47) considera "que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção". O autor compreende que o ensinar é compartilhar um conhecimento melhorado e atualizado, para que ele, novo hoje, inexistente ontem, seja repensado, ajustado e adequado para o amanhã. Segundo Freire (2010b):

> Para o "educador-bancário", na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma adoção ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.
> A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. (p. 97)

Contudo, cabe aqui uma dúvida: Uma metodologia baseada em um modelo apostilado e universal, como o utilizado pela SEE/SP, estaria mais propenso a transferir ou a compartilhar conhecimento? Informar ou 'abrir as portas' para o novo? Uma educação que tende a privilegiar a transferência de conhecimentos do docente para o estudante, com foco na reprodução do conhecimento e promovendo o docente e o estudante como sujeitos passivos no processo de ensino e de aprendizagem, contrapõe-se ao pensamento de Freire (2010a, 2010b), que compreende a educação do ponto de vista da colaboração e como uma forma de intervenção no mundo. Da transformação dos saberes e não na sua perpetuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode possibilitar a mudança das pessoas, então deve ser entendida como dinâmica e construtora, em uma perspectiva de democratização de seus espaços sendo um desocultador de verdades e não um ocultador.

Baseando-se nessa afirmação, um questionamento se faz necessário: Estaria a SEE/SP ocultando, de alguma forma, seu real interesse em promover um currículo único para o maior sistema de ensino público do país, apoiando-se em indicadores de desempenho para desenhar suas políticas educacionais?

É muito provável que uma nova concepção, um novo conceito de educação pública e de Estado esteja sendo construído ao longo desses anos.

O escamoteamento da responsabilização pela qualidade da educação do Estado para os trabalhadores da escola pode ser um indicativo dessa transformação. A avaliação como ferramenta de monitoramento e de controle da ação pedagógica dentro do arranjo burocrático estatal também pode ser outro indicativo dessa nova forma na qual o Estado está remodelando a educação pública.

Como visto no escopo desse texto, fica expresso um entendimento que avança no sentido de que o Governo do Estado de São Paulo e a SEE/SP vem realizando no sistema público de ensino, orientados pelo modelo americano de ensino, políticas públicas que convergem para a perda moral do docente e para o enfraquecimento da escola pública pela via da privatização dos insumos e dos processos pedagógicos.

Verifica-se, assim, uma forte influência do privado na educação pública, tanto na oferta de insumos quanto na proposição de política públicas. Essa nova abertura do Estado para a entrada de agentes privados propiciou uma abertura para que as estratégias empresariais adentrassem as escolas públicas, formatando o trabalho dos sujeitos dentro delas.

Estreitando a análise, é muito provável que a SEE/SP segue alinhando seu sistema de ensino aos moldes da iniciativa privada através do seu currículo apostilado, do seu sistema de avaliação e dos indicadores de desempenho que em uma década de vigência não tem apresentado melhora na qualidade da educação pública paulista, mesmo despendendo do dinheiro público em valores na casa dos bilhões de reais.

A escola e sua estrutura burocrática, pode vir a ser compreendida como uma organização que aliena e corrompe a ideia de liberdade. Portanto, ao entendê-la

dessa maneira, faz-se necessário que todo o conhecimento a respeito do processo burocrático existente na escola venha a ser publicizado, para que esse movimento de alienação possa ser estancado.

Essa saída, poderia vir a ser a 'chave' para que a situação atual da escola pública não se constitua em uma troca de práticas de poder e de submissão. O desejo é que a escola possa vir a ser o contrário dessa escola que pune e aliena.

Em um movimento dialético, onde a construção do saber se torna também a construção de uma consciência de si e do outro, o conhecimento e a compreensão dos processos e das 'regras do jogo' mostra-se urgente para que se venha a ter uma escola pública paulista alinhada aos interesses daqueles que a utilizam e não aos interesses daqueles que lucram com a sua existência.

Nesse sentido, novos olhares passam a convergir para dentro da escola e para os aspectos burocráticos que legitimam seu funcionamento. Propõe-se que novas ações venham a ser fundamentadas pelo diálogo e pela publicização das ideias dos sujeitos, e entre os sujeitos, que convivem e trabalham diretamente na escola possam tomar corpo e colaborar para uma ideia de gestão participativa.

Não é opor-se as normas e regras vigentes. Mas sim, utilizar-se do conhecimento sobre essas normas e regras para que a gestão escolar possa colaborar e harmonizar-se com os interesses da escola e dos que nela convivem.

Proporcionar espaço para os colegiados como: Grêmio Escolar, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, entre outros. Oferecer atividades e troca de conhecimento entre a população do entorno da escola, docentes e estudantes.

Tais propostas não contradizem as normatizações vigentes, contudo, possibilitam que algumas decisões possam vir a ser compartilhadas, em um movimento horizontal, desconstruindo, aos poucos, os moldes verticalizados postos pelo modelo hierarquizado e verticalizado.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 49. reimpr. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010b.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade.** Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012.

HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho.** 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova.** São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, março, 1985.