n. 23 2020

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital

Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial	**03**
A Arte Terapêutica, o Eu Interior e a Percepção Cognoscente da Psicanálise e da Arteterapia: Método Terapêutico de Interseção.. Pinheiro, Moisaniel Oliveira; Bertola, Liliana Martino. Págs. 4 – 14	**04**
A Contribuição do Psicólogo para a Vítima de Traumatismo no Trânsito com Acidente de Moto. Loyola, Antonio. Págs. 15– 28	**15**
A Leitura Literária na Formação do Leitor na Instituição Escola. Ficher, Tatiana. Págs. 29 – 41	**29**
Análise Comparativa entre os Direitos do Trabalho do Regime Celetista e Estatutário. Ciryaco, Silmara Rodrigues da Silva. Págs. 42 – 53	**42**
Coordenador Pedagógico: Reflexões sobre suas Funções e Atribuições no Cotidiano Escolar. Barreto, Bruna Tailla Leite. Págs. 54 – 63	**54**
Dificuldades de Aceitação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Âmbito Familiar: A Importância do Profissional da AEE- Atendimento Educacional Especializado. Costa, Antônio José dos Santos. Págs. 64 – 73	**64**
Educação a Distância, e a Importância do Tutor. Saraiva, Maurício de Oliveira. Págs. 74 – 83.	**74**
História da Fisiologia e sua Importância para a Atividade Física e Saúde na Sociedade. Simplício, Muller José de Oliveira. Págs. 84 – 96	**84**
Importância da Formação do Professor para a Identidade Docente. Queiróz, Danny Bauer Ferreira. Págs. 97 – 109	**97**
Juventude, Violência e suas Representações Sociais. Bertola, Liliana Martino. 110 – 120	**110**

Editorial

CONHECIMENTO, EMPATIA E ATITUDES CORRETAS FRENTE À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS, UMA TRÍADE NECESSÁRIA E URGENTE

Em tempos de Pandemia de Coronavírus, oficialmente COVID-19, nunca foi tão importante estarmos atentos à tríade: conhecimento, alteridade e atitudes corretas. O conhecimento a respeito do assunto fará com que saibamos como o vírus funciona, tempo de permanência nas superfícies, principais formas de contaminação e consequentemente principais atitudes para prevenção contra esse problema que afeta o mundo todo de forma crescente e preocupante.

As atitudes corretas, a exemplo da China, para consigo, familiares e sociedade de um modo geral, parecem ser a "chave" para se chegar à resolução desse grave problema de saúde pública mundial.

A China, de onde o problema partiu, apesar de mais afetada já está em melhor situação do que Itália e Estados Unidos, países em que a doença se propaga em caráter ascendente e alarmante.

Essa capacidade de reversão da China, não só contenção da propagação do vírus, mas também diminuição rápida dos casos de morte, se deu exatamente pela aplicação da tríade: conhecimento, atitude e empatia.

As pessoas realmente cumpriram os protocolos, ou seja, tiveram atitudes corretas de higienização, quarentena, uso de máscaras e principalmente empatia, que é a capacidade de percepção daquilo que afeta uma pessoa poder afetar a todos, o que causa dor no outro ser visto como algo de caráter humano e tratado como sendo problema de todos.

O exemplo da China de Accountability (responsabilização de todos) e empatia, primeiro passo para a formação de uma sociedade justa, equilibrada precisa ser visto como referência, pois a partir do momento em que as pessoas se responsabilizam, olham os problemas com mais seriedade, respeito e atitude.

Conter a Pandemia do Coronavírus é missão dos cidadãos do mundo, visto que afeta todas as áreas e setores das nações, direta ou indiretamente. Com o avanço da doença, gastos com o tratamento, fechamento de fronteiras e declínio da economia mundial, conter o vírus com atitudes corretas, impedindo o crescimento do número de afetados, mortes e perdas, é tão urgente quanto achar uma vacina contra o vírus.

Marcos Alexandre Souza
Diretor Geral da Faculdade Souza

A ARTE TERAPÊUTICA, O EU INTERIOR E A PERCEPÇÃO COGNOSCENTE DA PSICANÁLISE E DA ARTETERAPIA: O MÉTODO TERAPÊUTICO COMO INTERSEÇÃO.

Pinheiro, Moisaniel Oliveira[1]
Bertola, Liliana Martino[2]

"Meu inconsciente cria fantasias que minha mente sã nunca ousaria imaginar"
Sigmund Freud

RESUMO
Em linhas gerais, pode-se dizer que a psicanálise e a arteterapia, quando não estudadas a fundo, causam questionamentos nebulosos nos pontos de limitações porque apresentam pontos comuns, no caso, a prática terapêutica. Assim, objetivou-se com este trabalho compreender os pontos de encontro entre a arteterapia e a psicanálise quando se leva em conta a questão do ato terapêutico. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica em uma abordagem quantitativa e qualitativa que foi realizada em um tempo intensivo de quatro meses. Verificou-se que a aproximação entre as duas áreas foca no trabalho do despertar da autonomia e liderança intra e interpessoal do sujeito procurando fazer com que ele seja protagonista. Logo, conclui-se que a terapia, tanto a psicanálise como a arteterapia se concentra em trazer os sentimentos, desejos, memórias e estresses reprimidos à consciência do sujeito e, contribui ainda, para o sentimento de segurança fazendo com que o mesmo possa lidar com isso.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise. Arteterapia. Ato Terapêutico.

INTRODUÇÃO
Ao observar as discussões atuais acerca de arteterapia, psicanálise, terapias e outros termos afins, são percebidos alguns questionamentos rotineiros, tais como: A psicanálise é um ato terapêutico? A arteterapia é um ramo da psicanálise? Quais os pontos comuns e distintos entre a psicanálise e a arteterapia? Logo, são questionamentos nebulosos, mas

[1]Neuropsicopedagogo Institucional e Clínico; Psicopedagogo Institucional e Clínico; Psicomotricista Institucional e Clínico. Psicanalista em formação. Esp em Gestão Escolar, Psicologia da Educação e E-mail: moizanieluva@gmail.com

[2] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

fomentadores, pois procuram esclarecimentos sobre as possíveis aproximações entre ambas as áreas.
Para tanto, Roudinesco (1998, p. 617) ao se referir ao termo psicanálise, diz:

> Por extensão, dá-se o nome de psicanálise: (...) 2. à disciplina fundada por Freud (e somente a ela), na medida em que abrange um método terapêutico, uma organização clínica, uma técnica psicanalítica*, um sistema de pensamento e uma modalidade de transmissão do saber (análise didática*, supervisão*) que se apoia na transferência* e permite formar praticantes do inconsciente;

Enquanto que Marinho (2006) registra que o termo Arteterapia designa a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos, ressaltando que arteterapia nada mais é do que a terapia através da arte, utilizando-se da expressão artística do indivíduo como forma de revelar seu mundo interior.
Nesse caso, entende-se que os dois campos de estudo, são áreas distintas, mas que se convergem para além de qualquer conceito precipitado, já que em linhas gerais, pode-se dizer que ambas (as áreas), quando não estudadas a fundo, causam esses maus entendimentos porque apresentam pontos comuns.
Assim, pensando em discutir arteterapia e psicanálise e a aproximação entre ambas a partir do ato terapêutico, é que nesse artigo será trazida uma discussão admirável, tendo surgido a partir da problemática impulsionadora da pesquisa: Quais os pontos de encontro entre a arteterapia e a psicanálise quando se enfatiza a questão do ato terapêutico? Essa problemática contribuiu para a delimitação da temática, ficando: Aproximações entre arteterapia e psicanálise: pontos de encontro a partir do ato terapêutico.
Logo, com a intenção de contribuir particularizando cada caso, as seguintes questões nortearam a pesquisa: Quais as principais marcas características da arteterapia que contribuem para entendê-la como uma área singular a partir dos aspectos gerais e especificidades?; Qual a compreensão e entendimento da definição de psicanálise a partir dos conceitos existentes nos referenciais teóricos? Qual o significado do ato terapêutico na arteterapia e na psicanálise com destaque para os possíveis pontos de encontro entre as áreas?
Deste modo, para melhor organização deste estudo, o presente texto é constituído por cinco tópicos: Tópico 1: Introdução; Tópico 2: Tópicos especiais em arteterapia: aspectos gerais e especificações; Tópico 3: Introdução à psicanálise: conceitos e significações; Tópico 4: O ato terapêutico presente na arteterapia e na psicanálise: aproximações; Tópico 5: Considerações Finais.
Por conseguinte, constitui-se como objetivo geral da pesquisa compreender os pontos de encontro entre a arteterapia e a psicanálise

quando se leva em conta a questão do ato terapêutico, seguido dos objetivos específicos:

Realizar pesquisa bibliográfica a respeito das marcas características da arteterapia no sentido de entendê-la como uma área singular a partir dos aspetos gerais e especificidades;

Produzir uma breve revisão de literatura que possibilite a compreensão e o entendimento da definição de psicanálise com destaque para os conceitos e significações;

Pesquisar referenciais que possibilitem reflexões sobre o significado do ato terapêutico em arteterapia e na psicanálise destacando os possíveis pontos de encontro entre as áreas.

Diante disso, espera-se que esta pesquisa possa trazer grandes contribuições aos profissionais da área da arteterapia, da psicanálise e áreas afins fomentando inquietações, estudos e pesquisas para aperfeiçoar a criticidade e o olhar sobre o ato terapêutico para além de um conjunto de técnicas a serem seguidas, mas um momento de resgate do consciente e da subjetividade. Momento de entendimento do ser humano como um conjunto interligado entre o cognitivo, o psicomotor, o emocional, o intrapessoal e o social levando em conta que esses aspectos interferem diretamente no processo do eu interior e na ralação com a sociedade.

Nesse caso, a referida pesquisa foi realizada em um tempo intensivo de quatro meses e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Teve como fonte de pesquisa: livros, artigos, internet e outros meios, de forma analítico-discursiva fazendo conexões entre teorias que tratam especificamente sobre psicanálise e arteterapia. As principais teorias abordadas estão embasadas em: Coqueiro & Fernandes (2011), Kleinman (2015), Freud (2014) e Lubczyk (2019). Todos dando suporte à pesquisa com suas obras e teorias voltadas aos estudos do ato terapêutico.

TÓPICOS ESPECIAIS EM ARTETERAPIA: ASPECTOS GERAIS E ESPECIFICAÇÕES.

O ser humano manifesta símbolos que representam uma forma de organizar seu pensamento ou de dar significado à realidade que lhe rodeia, desde o início da humanidade, através dos desenhos e pinturas em cavernas. O uso de danças, cantos, pinturas corporais eram utilizadas como forma de expressão religiosa e de cunho curativo também, portanto já caracterizava nessas manifestações artísticas uma abordagem terapêutica. Porém, foi apenas na metade do século XX que a técnica da Arteterapia toma uma roupagem própria, de atuação específica em meio aos distúrbios gerados pela crise da modernidade e surge a primeiro momento intitulada como "terapias expressivas".

> Como campo específico do conhecimento, a arteterapia firma-se nos Estados Unidos, em 1940, com o trabalho de Margareth Nauberg, conhecida como a "mãe" da arteterapia por estabelecer

> as fundamentações teóricas para seu desenvolvimento, além de demarcá-la como área do saber. (COQUEIRO & FERNANDES, 2011, p. 02)

Já no Brasil essa nova abordagem só se inicia na década de 80, através do trabalho da psicoterapeuta gestáltica Selma Ciomai. Ela criou cursos de Arteterapia em São Paulo, no Instituto Sedes Sapientiae. Um momento importante também para a Arteterapia no Brasil foi a criação da AATESP (Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo) e da UBAAT (União Brasileira das Associações de Arteterapia), as quais possibilitaram a construção de cursos e especializações nessa área específica. Dessa forma, a Arteterapia inicia no Brasil principalmente por intermédio de Especializações.

Mas afinal, o que vem a ser arteterapia?

Com base nas pesquisas realizadas, pode-se conceituar a Arteterapia como sendo um exercício terapêutico que apresenta como objetivo dirigir o paciente, de forma grupal ou individualmente, para conhecer a si mesmo, estimulando seu crescimento interior e abrindo novos caminhos e possibilidades, ao mesmo tempo em que amplia a consciência desse paciente sobre seu eu, sobre sua identidade e o crescimento da personalidade, tendo a arte como base.

> A arte é um meio de comunicação extremamente expressivo. Ela pode ajudar as pessoas a se comunicar, a lidar com o estresse e pode levar uma pessoa a descobrir e a estudar as diferentes partes da própria personalidade. Na psicologia, a arte é utilizada para melhorar a saúde mental de uma pessoa e pode até ser usada para tratar distúrbios psicológicos, o que é chamado de arteterapia. (KLEINMAN, 2015, P.172)

Para tanto, a arteterapia pode ser usada por aquelas pessoas que apresentam algum tipo de enfermidades, traumas, problemas em suas vidas ou procuram aperfeiçoar a autoestima, procuram lidar melhor com questões relacionadas ao estresse, assim como por aquelas que procuram desenvolver os aspectos cognitivos, físicos e emocionais ou apenas deleitar-se do encanto vitalizador do fazer artístico. Sendo assim, é um meio bastante transformador em busca de melhorias podendo ser exercida por crianças, jovens e adultos, por pessoas com deficiências, enfermas ou saudáveis.

Kleinman (2015, P.173) faz um esclarecimento enfatizando sobre o que não é arteterapia, para que não haja dificuldades de entendimentos sobre a área.

> A arteterapia não é uma atividade recreativa ou um curso para ensinar alguém a fazer arte e não há necessidade de nenhuma experiência anterior em arte para um indivíduo participar desse tipo de terapia. Também é importante destacar que a arteterapia não envolve um terapeuta que interpreta os trabalhos de arte do

> paciente. A arteterapia refere-se a ensinar alguém a curar-se através da própria arte.

Os métodos utilizados em arteterapia são os mais variados possíveis, de modo que ajudem ao indivíduo a se conhecer, podendo ser, de acordo com o autor supracitado (p.173) pintura, desenho, colagem, contação de histórias, modelagem, colagem, tecelagem, expressão corporal, sons, músicas, criação de personagens, dentre outras. "Estando em um ambiente que faça com que o paciente se sinta seguro, o terapeuta fornecerá um tema para o paciente trabalhar ou será convidado a trabalhar sem nenhuma orientação" (Kleinman (2015, P.173) e acrescenta dizendo que: "Existem também versões de arteterapia em música, dança, escrita, drama (conhecida como arte criativa) e até em arte performática (conhecida como arteterapia expressiva). (Kleinman, 2015, P.174)

Assim, pode-se dizer que não há uma fórmula ou um método pronto para se trabalhar em arteterapia, isso porque a base do trabalho é a expressão simbólica, espontaneamente, o que não permite preocupar-se com a parte estética, já que a finalidade é a expressividade emocional e o relacionamento estabelecido com as imagens presentes. De acordo com Philippini (2009) a técnica arteterapêutica diz respeito a estratégias sustentadas em fundamentações teóricas, que por sua vez possibilitam a definição de metodologias, exploração dos recursos artísticos, delimitação do alcance de atuação, demarcação de cronologias e acompanhamento avaliativos.

Considerando as discussões levantadas até aqui, arteterapia como um campo específico de atuação é um conceito recente direcionado à técnica do uso da arte na amenização dos conflitos emocionais. E, portanto, é uma abordagem que emprega técnicas de expressividades verbais e não-verbais e de recursos meramente artísticos como forma de instrumentalização terapêutica. Assim, ela oportuniza ao autoconhecimento do ser humano como parte de uma relação individual e social, um respeito maior por si próprio, uma melhora na autoestima, na saúde, no prazer de se sentir bem e ver as coisas com novas perspectivas. Logo, aumenta a autoconsciência e a aceitação de si mesmo, entre outros benefícios.

INTRODUÇÃO À PSICANÁLISE: CONCEITOS E SIGNIFICAÇÕES.

De acordo com a obra Compêndio da Psicanálise (2014), Sigmund Freud (1856-1939), o pai da psicanálise, nasceu em Freiberg (atual Příbor), na região da Morávia, hoje parte da República Tcheca. Filho de Jacob Freud e de sua terceira esposa, Amália Freud, teve nove irmãos. Sigmund era o filho mais velho de oito irmãos e era sabidamente adorado pela mãe, que o chamava de "meu Sigi de ouro".

Sigmund Freud, neurologista, foi o criador da "teoria da alma", como também era conhecida a Psicanálise. De acordo com Freud, grande parte

dos processos psíquicos da mente humana estão armazenados no **inconsciente** e estão dominados pelos desejos sexuais. (FAVENI, 2019)
Freud não é apenas o pai da psicanálise, mas o fundador de uma forma muito particular e inédita de produzir ciência e conhecimento. Ele reinventou o que se sabia sobre a alma humana (a psique), instaurando uma ruptura com toda a tradição do pensamento ocidental. Seus estudos sobre a vida inconsciente, realizados ao longo de toda a sua vasta obra, são hoje referência obrigatória para a ciência e para a filosofia contemporâneas. "A psicanálise surgiu afirmando que o inconsciente e a sexualidade eram campos inexplorados da alma humana, na qual repousava todo um potencial para uma ciência ainda adormecida". (FREUD, 2014)

> Etimologicamente, o termo psicanálise é uma referência ao grego *psyche*, que literalmente significa "respiração" ou "sopro", mas que possui um conceito mais complexo, relacionado com as ideias modernas do que seria o espírito, o ego e a alma das pessoas. (FAVENI, 2019, P. 07)

Freud sintetizou os princípios básicos de sua teoria quando publicou as três principais obras: "Interpretação dos Sonhos" (1899), "Psicopatologia da Vida Cotidiana" (1904), e "Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade" (1905). A "teoria geral da personalidade", como também pode ser chama a teoria Freud, incide num método de psicoterapia, mas para que não haja desentendimento dos processos mentais a partir dessa ótica, é necessário distinguir os três níveis de consciência do ser humano**: consciente, pré-consciente e o inconsciente.**
Para Freud, os desejos, as lembranças e os instintos refreados estariam "guardados" na parte do inconsciente da mente humana e, por meio de artifícios de associações, o psicanalista conseguiria analisar e descobrir as motivações de determinados conflitos e/ou as explicações de determinados comportamentos característicos dos seus analisandos, por exemplo. Esse entendimento de Freud destacava que há influência da mente inconsciente no comportamento do homem. Ele acreditava ainda que essa mente era composta de três elementos: o id, o ego e o superego.
Na mente inconsciente podem estar presentes as memórias da primeira infância, os desejos secretos e os impulsos ocultos. Pode conter também coisas que podem ser desagradáveis ou até mesmo inaceitáveis socialmente, podendo criar dores ou conflitos, neste caso, para proteger a mente humana, ficam enterradas no inconsciente. E, embora essas emoções possam estar fora da consciência, elas continuam a influenciar o modo como o ser humano pensa, age e se comporta.

> O inconsciente age sobre nós, não nos deixa em paz, nos impede de esquecer, enquanto não tivermos nos lembrado. Manifesta-se nos sonhos, nos lapsos, nos atos falhos, assim como nos sofrimentos do corpo. É o que nos inscreve diferentemente de

> cada um dos outros, o que faz por vezes de nossa vida outra coisa o que teríamos desejado. (MATHELIN, 1999, p. 88 apud LUBCZYK, 2019, p 17)

Para tanto, o psicanalista utiliza diversas estratégias para incentivar o analisando a desenvolver *insights* sobre seu comportamento e os significados dos sintomas, entre elas; análise de resistência e de transferência, borrões de tinta, parapraxias, interpretação (incluindo análise de sonhos) e associação livre. Porém, LUBCZYK (2019, p. 2005) alerta que "(...) para a psicanálise, o analista não deve direcionar sua atenção a nenhum ponto específico sobre o discurso do paciente, mas deixar que ele fale livremente". Assim, o psicanalista consegue identificar distúrbios comportamentais e neuroses oriundas das repressões do inconsciente para poder ajudar seu paciente a se tornar menos dependente e desenvolva uma maneira mais funcional de compreender e contornar a perda, rejeição ou mudança em suas vidas.

Logo, a Psicanálise pode ser entendida como sendo um campo clínico-teórico que se preocupa em oferecer **explicações sobre funcionamento da mente do ser humano,** ajudando, com isso, a tratar distúrbios mentais e/ou neuroses. Assim, concentra-se seu objeto de estudo na inter-relação entre os anseios do inconsciente, os comportamentos e as emoções vividas pelas pessoas.

O ATO TERAPÊUTICO PRESENTE NA ARTETERAPIA E NA PSICANÁLISE: aproximações.

Como pontapé inicial desta parte do texto , inicia-se com a conceituação sobre terapia contida no Dicionário Aulete (2011, p. 1327) que define: "1.Tratamento de disfunções orgânicas, físicas, motoras etc. (...) 2 - Aquela que visa melhorar o desempenho funcional ou prevenir disfunções motoras, cognitivas e/ou emocionais, a partir de atividades e técnicas específicas; terapêutica ocupacional".

Com o mesmo entendimento contido na citação acima é que este artigo vem discorrendo sobre a interseção contida entre arteterapia e psicanálise, duas grandes áreas de atuação que trazem em comum a terapia, entendendo-a como uma técnica que procura tratar e/ ou trabalhar problemas psíquicos resgatando o eu interno do ser humano e tornando-o autor de sua própria história.

Para concretizar essa fala, destaca-se as citações seguir: "A arteterapia é um dispositivo terapêutico que absorve saberes das diversas áreas do conhecimento, constituindo-se como uma prática transdisciplinar, visando a resgatar o homem em sua integralidade através de processos de autoconhecimento e transformação". (COQUEIRO & FERNANDES, 2011, P. 02)

Ciornai (2004 apud Porto, 2010), considera que a arteterapia cuida das pessoas em sua totalidade e essência, integrando os aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e neurológicos, promovendo e aperfeiçoando a

atenção, percepção, memória, pensamento, capacidade de previsão, execução e controle da ação.

Assim segundo Porto (2010) a arteterapia pode ser considerada como um criativo território terapêutico, onde confluem distintos campos de conhecimento, onde se pode gestar novas e livres formas de expressão as quais, por meio da arte de cada um, é possível contribuir para construir e reconstruir a subjetividade.

Ao mesmo tempo, Dicionário Aulete (2011) procurando conceituar o termo Psicanálise diz que é uma teoria da psique humana que gira basicamente em torno das estruturas inconscientes responsáveis pelo comportamento das pessoas. "2. Terapia, baseada nessa teoria, na qual o terapeuta conduz a interpretação dos significados inconscientes presentes na fala, nos sonhos e nas ações do paciente." (AULETE, 2011, p. 1126)

Pode-se dizer que a psicanálise, além de ser uma teoria, é uma terapia. Teoria/terapia comumente usada para tratar de conflitos intrapsíquicos que ora podem estar direcionando a vida, o eu do sujeito. Em tese, Freud, o percursor dessa teoria, entendia que o ser humano poderia ser curado a partir do momento em que se tornasse consciente de seus pensamentos e motivações inconscientes, adquirindo assim percepção. Freud defendia que o objetivo primordial da terapia psicanalítica seria liberar emoções e experiências que estivessem reprimidas, ou seja, conscientizar o inconsciente. É tendo uma experiência libertadora, de cura, que a pessoa pode ser ajudada, auxiliada.

Ao refletir sobre os registros anteriores apresentados nesta pesquisa, entende-se que a ao retomar a autoliberdade e o autocontrole o ser humano desenvolve potencialidades, por isso o ato terapêutico, ou a terapia propriamente dita, é uma técnica que acentua um ponto de encontro comum e aproxima de forma minuciosa a arteterapia e a psicanálise.

Esse ponto é comum porque, independente da área, possibilita ao sujeito ampliar suas experiências e descobertas, desenvolver a sociabilidade, fazer amigos, aprender a compartilhar e a respeitar os outros no grupo. Nesse caso, estará buscando sentido para sua vida. Sua saúde física, emocional, intelectual, mental e social depende, em grande parte, de atividades como essas.

As atividades desenvolvidas na intervenção terapêutica advindas da arteterapia e/ou a psicanálise visam estimular o autoconhecimento, a desinibição e a criatividade, levando os participantes à possibilidade de se integrarem com o mundo, impulsionando-os à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social, desenvolvimento harmônico da personalidade e das habilidades cognitivas. Neste caso, pode-se dizer que arteterapia pressupõe algumas técnicas da psicanálise e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve motivação inicial para sua construção advinda do questionamento que "punha em xeque" os pontos de encontro entre a arteterapia e a psicanálise quando se enfatiza a questão do ato terapêutico, e no desenrolar da pesquisa, procurou-se compreender o que a problemática exigia no momento. Nesse caso, algumas questões relevantes merecem destaques.

A psicanálise pode ser definida como um método terapêutico voltado para o tratamento de transtornos mentais, moldado pela teoria psicanalítica que objetiva tornar conscientes os padrões de emoções e comportamentos que estão no inconsciente, desadaptativos, mas rotineiramente recorrentes. Isso contribui para que aspectos anteriormente inconscientes do self se associem e gerem um bom funcionamento da mente, cura e expressão criativa.

Nesse caso, ajuda as pessoas a se entenderem, explorando os impulsos que muitas vezes não são reconhecidos porque estão escondidos no inconsciente. Atualmente, a psicanálise conglomera a terapia psicanalítica, a psicanálise aplicada, bem como a neuropsicanálise, esta última tem como foco aplicar a neurociência a tópicos psicanalíticos, como repressão e sonhos.

Paralelo a essa atuação, tem-se o campo da arteterapia que possibilita espaços de prevenção e remediação dos conflitos inerentes ao contexto intra e interpessoal que é plural e complexo. Suas técnicas podem ser aplicadas a diversos grupos de pessoas ou mesmo de forma individualizada. Assim como a psicanálise, a arteterapia ajuda na amenização dos conflitos afetivos de seus pacientes e possibilita o aprimorar da criatividade destes.

O fazer artístico em arteterapia viabiliza um processo de autoconhecimento, capaz de estabelecer uma forte ligação com a internalidade de cada indivíduo possibilitando o enfrentamento das angústias diante de uma complexa existência. Assim, permite a solução de problemas, a amenização de sofrimentos, o enfrentamento de perdas e também um profundo conhecimento de si. Hoje, a arteterapia perpassa o espaço da clínica e avança a diversos ambientes que lidam com o bem-estar individual e social do ser humano.

Em síntese, tanto a psicanálise como a arteterapia contribui para que os clientes sejam capazes de se sentir seguros enquanto exploram sentimentos, desejos, memórias e estresses que podem levar a dificuldades emocionais que estejam enraizados na mente inconsciente entendendo que os sintomas manifestos são causados por distúrbios latentes não resolvidos. A terapia se concentra em trazer o conflito reprimido à consciência, onde o cliente possa lidar com isso.

Fica perceptível, no entanto, que as aproximações entre as duas áreas focam no trabalho do despertar da autonomia e liderança intra e

interpessoal do sujeito procurando fazer com que ele seja líder de si mesmo e protagonista de sua própria história, principalmente quando esse caminho está tomando rumos diferentes, sem controle emocional.
Logo, esse caminho de resgate da subjetividade discutida aqui em ambas as áreas é essencial para o tratamento terapêutico, pois é acreditando nas suas possibilidades e competências que o sujeito consegue a motivação necessária para enfrentar os conflitos pessoais, dando um novo sentido a situação intrapsíquica enfrentada e adquire autoconfiança para consecução de novos desafios.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** [organizador Paulo Geiger]. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

COQUEIRO, Neusa Freire; FERNANDES, Maria Francirene Vieira. **A arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas - 23 a 26 de agosto de 2011. Campus Universitário do Bacanga/ São Luís-MA. Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas. Disponível em http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/2042/1919. Capturado em 22/01/2020.

FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE - FAVENI, Núcleo de pós-graduação e extensão. **Teoria psicanalítica**. Material Didático de Estudo do Curso de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica. FAVENI. Espírito Santo – SC. 2019.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. **Compêndio da psicanálise**; tradução Renato Zwick; revisão técnica e apresentação de Noemi Moritz Kon; ensaio biobibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. - 1. ed. - Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

KLEINMAN, Paul. **Tudo que você precisa saber sobre psicologia: um livro prático sobre o estudo da mente humana.** (tradução Leonardo Abramowicz). – São Paulo: Editora Gente, 2015.

LUBCZYK, Mauren Izilda Costa. Considerações sobre o lugar de um filho no desejo dos pais e a produção de efeitos em sua vida. In: BALLÃO, Cléa Maria (Org.)**T eoria psicanalítica e práticas institucionais em saúde mental** [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.269 p.

MARINHO, Maria Vera Lucia da Silva. **Arteterapia como Ação Educativa.** Vitória de Santo Antão - PE: ed. do autor, 2006.

PHILIPPINI, A. **Linguagens e Materiais Expressivos em Arteterapia:** Uso, Indicações e Propriedades. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2009.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermedindo a humanização na saúde.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel, 1944 - **Dicionário de psicanálise.** tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICÓLOGO PARA A VÍTIMA DE TRAUMATISMO NO TRÂNSITO COM ACIDENTE DE MOTO

Loyola, Antônio[3]
Liliana Martino Bertola[4]

RESUMO

A preocupação central deste artigo científico é refletir acerca da contribuição do psicólogo para com a vítima de traumatismo no trânsito com acidente de moto, a qual necessita de grande atenção dos órgãos públicos, particulares e demais setores ligados às áreas de saúde, segurança pública e bem-estar social. O texto teve como objetivo analisar a importância do trabalho realizado pelo psicólogo de trânsito no atendimento e acompanhamento do processo de cura física e psicológica de indivíduos que sofreram sequelas e traumas decorrentes de acidentes no trânsito com moto e como o psicólogo pode contribuir e desenvolver trabalhos de conscientização no trânsito para toda a sociedade. Para isso realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca dos pressupostos teóricos de: Rozestraten (1981), Santos (2008), Zimmermann (2008), Martins (2016) entre outros, procurando analisar, subsidiar e propor ferramentas para o melhoramento da qualidade do serviço prestado pelos psicólogos de trânsito.

PALAVRAS-CHAVE: Psicólogo. Trânsito. Acidente. Moto.

INTRODUÇÃO

Os acidentes de trânsito têm aumentado com enorme velocidade e violência em todo o mundo. Organizações de todo o mundo que desenvolvem políticas públicas voltadas ao bem-estar da população, mostram através de suas pesquisas como essas vítimas sofrem de sequelas físicas e psicológicas, e também que toda a sociedade sofre essas consequências.

Este artigo tem como tema "A Contribuição do Psicólogo: Vítima de Traumatismo no Trânsito com Acidente de Moto", que foi desenvolvido para uma melhor compreensão através de uma revisão bibliográfica de artigos, monografias, dissertações, conteúdo on-line do Governo Brasileiro e órgãos ligados à área de saúde e direitos humanos como a ONU (Organização das Nações Unidas), órgãos governamentais com atuação no trânsito, como Detran's, entre outros meios que pudessem possibilitar o embasamento teórico deste estudo.

[3] Aluno do curso em pós-graduação do Instituto Souza em Psicologia do Trânsito – advtonnyloyola@hotmail.com

[4] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

Desse modo questões norteadoras para o desenvolvimento deste trabalho foram desenvolvidas, tais como: O que é a Psicologia do Trânsito? Quem são as vítimas de acidentes no trânsito e quem são os mais atingidos? Quais os tipos de sequelas e traumas mais comuns? Qual a contribuição do Psicólogo de trânsito para as vítimas de acidentes no trânsito?
A pesquisa de justifica pela necessidade e importância de estudos para que o trabalho do psicólogo de trânsito possa ser melhor compreendido pela população em geral, sua importância para o tratamento das vítimas de acidentes e de seus familiares ou demais envolvidos.

PSICOLOGIA DO TRÂNSITO

O Trânsito pode ter a sua definição segundo Rozestraten (1998, p. 4) apud Rueda (2009, p. 183), como "o conjunto de deslocamento de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que têm por fim assegurar a integridade de seus participantes".
A Psicologia do Trânsito é definida como o estudo científico que analisa, procura soluções e respostas sobre o comportamento humano no trânsito. O seu surgimento foi em decorrência da necessidade de estudos realizados em institutos, laboratórios e centros de pesquisas que estudavam o comportamento, deslocamento e ações de indivíduos na condução de veículos automotores em um sistema regulamentado (ROZESTRATEN, 1981).
A Psicologia do trânsito é uma forma de estudo de maneira concreta de possibilidades e variáveis psicológicas que podem ou não influenciar de diversas formas no modo de comportamento dos motoristas de tal modo que eles podem envolver-se em acidentes de trânsito e/ou colocar a sua própria vida ou de outros em risco ou perigo de vida (RUEDA, 2009).
De acordo com Hoffmann, Cruz & Alchieri (2003) apud Lamounier & Rueda (2005, p. 35), o início da psicologia de trânsito foi no século XX, aproximadamente no ano de 1920. Porém foi no fim da década de 1950 e início de 1960 que houve o desenvolvimento da psicologia de trânsito.
O início da psicologia no Brasil foi na década de 1950 através da contratação de psicólogos pelo DETRAN do Rio de Janeiro, cuja finalidade era o estudo comportamental dos condutores de veículos. Apesar de diversos países já estudarem o tema, Inglaterra, Estados Unidos, Holanda, Finlândia e Suécia, o desenvolvimento dos estudos era pequeno no Brasil, mas devido à natureza de acidentes automobilísticos, o diretor do DETRAN-RJ na década de 1950, passou a se interessar em conhecer as causas humanas envolvidas nos acidentes (LAMOUNIER; RUEDA, 2005).
Foi na área da Psicologia onde foram produzidas as reflexões iniciais sobre a seleção psicotécnica de condutores de veículos automotores e sua a importância para que se pudesse haver a diminuição dos acidentes no trânsito. Dessa forma foi possível a elaboração de normas e critérios

usados nos mais diversos testes de habilitação para a população brasileira (SILVA, 2012).

Inicialmente o processo de avaliação psicológica, segundo Sampaio & Nakano (2011), era denominado como "Exame psicotécnico", instituído pela Lei 9545, que instituía o exame para candidatos à Carteira Nacional de Habilitação (CNH), em que o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) era o responsável pelos exames (LAMOUNIER; RUEDA, 2005). Porém com a publicação no novo Código Brasileiro de Trânsito em 1998, o nome dado ao antigo Exame Psicotécnico foi de "Avaliação Psicológica Pericial".

As mudanças ocorridas em 1998 visavam o melhoramento e dinamismo no processo de avaliação psicológica dos candidatos para serem habilitados a conduzir veículos automotores, carros, caminhões e/ou motos. Psicólogos habilitados passaram a auxiliar na identificação das adequações psicológicas necessárias para o uso correto e seguro na condução de veículos automotores por indivíduos que exerceriam atividades remuneradas ou não nas áreas de trânsito dentro e/ou fora do perímetro urbano (SAMPAIO; NAKANO, 2011).

Os acidentes de trânsito constituem um problema de saúde pública, seus desdobramentos vão além da perda material de um bem, mas envolve perda de vidas humanas, incapacidade motora decorrente de traumas sofridos nos acidentes, afastamento do trabalho, sofrimento físico e psicológico, gastos hospitalares elevados, prejuízos financeiros, profissionais ou familiares. Assim existe a necessidade urgente de estudos, programas educativos e/ou ações de engenharia de trânsito que visem o bem estar das pessoas e contribuam na prevenção de acidentes de trânsito (MARTINS, 2016).

Para auxiliar na prevenção de acidentes no trânsito brasileiro, a psicologia do trânsito procura colaborar através da atuação dos psicólogos que trabalham nessa área fornecendo subsídios técnico e teórico, através de um trabalho desenvolvido junto aos órgãos de fiscalização de trânsito no Brasil em decorrência das demandas do trânsito que surgem devido ao crescente aumento do uso de veículos automotores (SILVA, GUNTHER, 2009).

Órgãos do sistema de trânsito brasileiro como o DETRAN (Departamento Nacional de Trânsito), DENATRAN (Departamento Estadual de Trânsito), CETRAN (Conselho Estadual de Trânsito), P.R. F (Polícia Rodoviária Federal), CIRETRAN (Circunscrição Regional de Trânsito), além das PM's (Polícia Militar) dos Estados e do Distrito Federal são auxiliados nas questões relacionadas ao trânsito com a ajuda de psicólogos especialistas em trânsito.

A psicologia de trânsito passou por transformações ao longo dos anos, os estudos que foram e continuam sendo desenvolvidos, ainda carecem de aprofundamento em consequência de vários fatores. Novas tecnologias,

aumento populacional e da renda da população, que possibilita a obtenção de bens, dentre os quais os automóveis e motos, estão entre o desejo de consumo de muitos indivíduos, principalmente os jovens, o que constitui uma área de pesquisa e aplicação lógica para a compreensão de comportamento individuais e coletivos e a prevenção de acidentes (BIANCHI, 2011).

O direito ao trânsito e a segurança no trânsito pertence a todos e a participação conjunta de órgãos de trânsito e profissionais que deem subsídios para a melhoria no trânsito é um bem social (ROZESTRATEN, 1986).

ACIDENTES DE TRÂNSITO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) revela em relatório que em 2030 as vítimas de acidentes de trânsito serão maiores que as vítimas de AIDS, a malária e demais doenças em países que ainda estão em desenvolvimento. Nos países em desenvolvimento os acidentes de trânsito serão a 5ª causa principal de mortes.

Entre as principais causas de morte no mundo, os acidentes de trânsito têm se destacado entre as principais causas de mortalidade global. Os acidentes de trânsito além de causarem óbito em muitos casos, também constituem uma realidade triste na vida daqueles que não chegam ao óbito.

Segundo Rozestraten (1998, p. 74) apud Zimmermann (2008), referindo-se aos acidentes de trânsito:

> Acidente é "uma desavença não intencionada, envolvendo um ou mais participantes do trânsito, implicando algum dano e noticiada á polícia diretamente ou através dos serviços de Medicina Legal". Portanto, há várias classificações de acidentes e acidentados que caracterizam mais as consequências do acidente do que suas causas e circunstâncias.

Os acidentes de trânsito estão ligados a fatores humanos que geram os acidentes. Segundo Cruz (2013) apud Martins (2016), inexperiência, imperícia, inabilitação, condições psicológicas ou físicas, como agressividade, euforia, sonolência, estresse, desatenção, são exemplos causadores de erros comuns no trânsito e que causam acidentes, muitas vezes com sérias consequências.

Segundo Martins (2016), além de causar óbito, os acidentes de trânsito trazem várias consequências para as vítimas do trânsito, que se refletem nas esferas do campo psicológico, físico, social, econômico e cultural.

Devido aos altos índices de morbimortalidade, os acidentes de trânsito atualmente representam mundialmente um problema de nível mundial. Segundo Zimmermann (2008), no Brasil os acidentes de trânsito trazem um enorme custo à sociedade brasileira, que vai desde os econômicos até questões pessoais.

Economicamente falando constituem um elevado gasto ao Estado brasileiro com as muitas internações de pessoas feridas em acidentes de

trânsito, que vão desde o simples atendimento, a problemas com consequências mais graves.
Os acidentes são responsáveis por muitos óbitos, causam incapacidades temporárias, que afetam os indivíduos economicamente, ou mesmo incapacidade permanente, causando traumas aos envolvidos no processo, familiares e/ou pessoas mais próximas, além do próprio indivíduo que sofreu o acidente e irá conviver com traumas físicos e psicológicos.
Além do sofrimento e da dor causada por um acidente de trânsito que atinge desde as vítimas do acidente, aos filhos, cônjuge, os pais e demais familiares, as perdas materiais, os custos hospitalares, o tempo de vida das pessoas que sofreram traumas, muitas vezes permanentes, a perda de produção para a sociedade e custos para o governo no atendimento aos muitos feridos, constituem um problema de segurança e saúde pública (ZIMMERMANN, 2008).
De acordo com o DNIT (Departamento Nacional De Infraestrutura De Transportes), os acidentes de trânsito são ocorrências que afetam diretamente o cidadão, seus aspectos estão relacionados com a morte, incapacitação física e/ou perdas materiais, podem provocar sério comprometimento psicológico, que muitas vezes são de difícil superação aos indivíduos que sofrem o acidente.
De acordo com o Departamento Nacional De Infraestrutura De Transportes (DNIT), existe uma classificação de 15 categorias de acidentes de trânsito nas Estradas Federais no Brasil. Dentre os acidentes mais comuns e frequentes estão:
Capotagem;
Colisão frontal;
Colisão traseira;
Saída da pista;
Choque com objeto fixo;
Abalroamento no mesmo sentido;
Abalroamento transversal.
Ainda segundo o DNIT, existem níveis de periculosidade distintos em termos de gravidade nos acidentes. Dependendo do potencial do acidente, existe possibilidade de danos fatais aos envolvidos. Entre os incidentes que mais tiram vidas estão:
Atropelamento;
Colisão frontal;
Saída da pista.
O perfil mais comum de vítimas de acidentes de trânsito em sua grande maioria é de pessoas do sexo masculino e na faixa etária adulta produtiva, jovens com emprego e alguma estabilidade financeira. São pessoas economicamente ativas que conseguem adquirir um automóvel ou motocicleta. São essas as pessoas mais atingidas por acidentes, em que

parte chega ao óbito ou se torna vítima de traumas físicos e/ou psicológicos decorrentes dos acidentes de trânsito (GEIGER et al, 2018).

ACIDENTES DE TRÂNSITO COM MOTO E TRAUMATISMO COMO SEQUELA

Com o crescente aumento populacional, os novos tipos de consumo na sociedade e população jovem economicamente ativa, os meios de transporte evoluíram. Tal evolução é observada pelo aumento crescente no número de carros e motocicletas.

Com o aumento de veículos automotores nas estradas estaduais e federais, além dos centros urbanos, também cresceu o número de acidentes de trânsito. Os acidentes no trânsito geralmente ocasionam traumas de diversos tipos nos indivíduos que passam por isso. Algumas lesões consistem em morte ou lesões permanentes, de acordo com o tipo de ferimento ou trauma que o indivíduo sofre. Dentre os grupos com maior vulnerabilidade e mais propenso a óbito é o grupo de idosos (SANTOS; RODRIGUES; DINIZ, 2017).

O maior grupo de vítimas de acidentes de trânsito segundo Wilhelm & Garcia (2018), são os indivíduos do sexo masculino com idade de 18 a 34 anos. Geralmente é esse o público jovem mais ativo da sociedade e o que mais é vítima da violência no trânsito.

De acordo com Oliveira & Sousa (2006) apud Wilhelm & Garcia (2018), os acidentes de trânsito causam diversos tipos de lesões, nos últimos anos tais lesões têm representado as principais causas de morte e incapacidades de indivíduos no mundo.

Segundo Zimmermann (2008), as sequelas ocasionadas por acidentes de trânsito atingem as vítimas de forma desigual, as sequelas podem ter um grau que vai de sequelas de nível moderado ao nível mais crítico, onde existe uma necessidade mais complexa de tratamento.

Para Araújo et al (2017), um grave e importante problema de saúde pública é constituído de acidentes de trânsito em âmbito nacional. Os perfis de morbidade e mortalidade decorrente dos acidentes desencadeiam diversos impactos sociais e econômicos.

No Brasil, as vítimas de acidentes de trânsito são atingidas com diferentes graus de comprometimento de acordo com o tipo de acidente que sofrem, que vai desde o atropelamento ocasionado por carros ou motocicleta, ou acidentes causados por fatores humanos como a falta de atenção, alto consumo de álcool, abuso de velocidade, estresse, entre outros (GEIGER et al, 2018).

Os acidentes de trânsito com maior gravidade geralmente são de vítimas de acidentes de moto. As motocicletas, constituídas em sua maior parte, com exceção dos quadriciclos, é um transporte sobre duas rodas, a sua proteção é diferente da de um carro, praticamente inexistente.

O espaço do carro é mais propício a acomodar e proteger o seu ocupante, sua estrutura metálica serve de conforto e proteção, os Airbag como componentes de segurança, auxiliam na prevenção de traumas. Além disso, o Código de Trânsito Brasileiro em sua Lei nº 9.503 de 1997, determina claramente no seu artigo 65, como obrigatoriedade o uso do cinto de segurança como componente de segurança para motorista e passageiros.

A motocicleta não dispõe desses meios de proteção e o seu condutor geralmente está mais vulnerável a uma colisão frontal, ser atingido lateralmente por outro veículo ou uma possível queda do seu condutor, em que as consequências do serão graves.

Em todo o mundo os acidentes de trânsito são um problema de grande gravidade, estão envolvidas muitas vidas, diferentes gravidades e consequências de ordem física e psicológica. É notório que a maior quantidade de vítimas no trânsito é do sexo masculino, são homens e geralmente jovens, com idade não superior aos 40 anos. Nos acidentes com vítimas de traumas, os motociclistas merecem uma maior atenção nesse fenômeno, que ocorre no Brasil e no mundo, devido ao seu maior envolvimento (DINIZ et al, 2012).

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde), aproximadamente um milhão e duzentas e cinquenta mil pessoas morrem no mundo em consequência de acidentes de trânsito. Dessa total metade, ou seja, 50% das vítimas são pedestres, ciclistas ou motociclistas.

A OMS destaca que a metade dos que morrem nas estradas vítimas de acidentes, é composta dos chamados "usuários vulneráveis da estrada". As maiores vítimas dos acidentes destacados pela Organização Mundial da Saúde, constituem os sujeitos mais vulneráveis, que são os pedestres, os ciclistas e os motociclistas, estes últimos constituem a maior parte (MEDEIROS et al, 2017).

Os condutores de motos são os indivíduos mais vulneráveis aos acidentes de trânsito decorrentes dos perigos nas estradas. É comprovado que o envolvimento de condutores de motos nesses acidentes é de alto impacto. A instabilidade no enfrentamento de aspectos diversos nas estradas, o menor tamanho em comparação a veículos de passeio e caminhões, demais problemas nas vias de trânsito, como a presença de animais transitando nas vias, buracos ou condições da pavimentação em geral, além de objetos inesperados nas estradas, representam uma grave e mortal ameaça para a segurança dos motociclistas (ARAÚJO et al, 2017).

Essa frequência de ocorrências e gravidade nos acidentes de trânsito, principalmente com condutores de motos, constituem uma epidemia para as sociedades atuais, acarretando uma série de prejuízos, que vão desde o nível individual até o social. Causam elevados custos ao SUS (Sistema Único de Saúde), além das possíveis sequelas temporárias ou

permanentes, óbitos de pessoas e sofrimento para as famílias (MEDEIROS et al, 2017).
Segundo Koizumi (1992), o sexo masculino predomina em pesquisas sobre envolvidos em acidentes de trânsito com motocicletas, sendo ator quantitativo dessa terrível estatística.
As vítimas de acidentes de trânsito têm os seus membros inferiores/pelve, como os mais acometidos nos atropelamentos e acidentes de motos, em seguida lesões de pescoço e cabeça e a principal causa de morte nas vítimas de trauma é o traumatismo cranioencefálico. As mortes, causadas por traumatismo cranioencefálico é dez vezes mais elevada em vítimas que não usam capacete (SANTOS et al, 2008).
As lesões traumáticas em todo o mundo, são as principais causas de morte entre indivíduos com idade entre 5 e 44 anos. Nessa faixa etária os danos socioeconômicos são muitos, as vítimas de acidentes que sofrem Traumatismo Cranioencefálico (TCE), quando não chegam a óbito e sobrevivem podem apresentar deficiências ou alguma incapacidade, muitas vezes permanentes que interferem no desempenho de suas funções (ALBUQUERQUE et al, 2016).
O trauma craniano é o principal trauma que causa mais vítimas em acidentes de trânsito, assim, alguns autores tratam esse trauma como uma das maiores causas de morbimortalidade e problema de saúde pública.
O trauma craniano é a principal causa de morte de pessoas. O TCE (Traumatismo Cranioencefálico) tem uma mortalidade entre 30% á 70% e aqueles que sobrevivem tem uma recuperação marcada por graves sequelas neurológicas, onde consequentemente a sua qualidade de vida será prejudicada (GAUDÊNCIO; LEÃO, 2013).
Os sobreviventes do TCE podem apresentar incapacidade ou deficiência permanente, suas funções motoras e psicológicas serão afetadas. As incapacidades que são resultantes do Traumatismo Cranioencefálico (TCE), são divididas em três categorias: físicas, cognitivas e emocionais/comportamentais (ALBUQUERQUE et al, 2016).
Motociclistas estão mais vulneráveis a esse tipo de trauma, principalmente quando não existe o uso de capacete dos envolvidos nos acidentes de trânsito ou até mesmo o uso de capacetes inadequados.

O PSICÓLOGO E O TRATAMENTO DAS VITIMAS DE TRAUMAS DE ACIDENTES

Os acidentes de trânsito constituem uma dura realidade para os sobreviventes de tal violência. Os indivíduos que passam pela experiência de sobreviver a um acidente de trânsito têm que lidar com as possíveis sequelas decorrentes do acidente.
As sequelas podem ser físicas ou psicológicas e certamente em sua grande maioria serão sequelas que trarão traumas e dores aos envolvidos no processo de cura física e psíquica.

O transtorno de stress pós-traumático é relatado por Magalhães (2006) apud Martins (2016), nas vítimas que sofreram um acidente de trânsito, como um processo que apresenta perda de adaptação psicossocial pós-acidente, onde a ansiedade e indícios depressivos reforçam a percepção do indivíduo de estar doente. Tudo isso se relaciona também com a dificuldade na retomada das atividades profissionais e sociais anteriormente realizadas pelas vítimas antes do acidente.

Após o acidente existe um alívio em estar vivo, a vítima sente o quão foi importante estar viva, mas as recordações da memória algumas vezes persistem e com isso atrapalham os afazeres do paciente, o que significará o sofrimento de um estresse pós-traumático.

Segundo Albuquerque et al (2016), algumas incapacidades que são resultantes do TCE, podem ser vistas como um agravo na sociedade contemporânea, acometem homens e mulheres em todo o território nacional e em todas as idades. Podemos entender essas três categorias dessa forma:

As incapacidades físicas: podem ser motoras, táteis ou visuais;

As incapacidades cognitivas: aquelas que frequentemente incluem os problemas de memória, atenção e consequentemente na aprendizagem;

As incapacidades comportamentais / emocionais: geralmente estão relacionadas à perda de autoconfiança, dificuldade de autocontrole, motivação diminuída, irritabilidade e agressão.

Como visto anteriormente, os motociclistas, condutores de motos, são os mais afetados por traumatismos, o TCE (Traumatismo Cranioencefálico) representa a maior causa das mortes e/ou sequelas .

A gravidade do acidente também pode influenciar o desenvolvimento ou não de transtorno de estresse pós-traumático. O impacto traumático dependerá da forma em que a pessoa avalia o riso de vida que correu no acidente (CAVALCANTE; MORITA; HADDAD, 2009).

Algumas vezes o trauma dos indivíduos é tão grande que ao se falar sobre acidente de trânsito, o humor das vítimas muda, pode ser uma reação de medo ou de agressividade, os traumas físicos e de morte também estão presentes. Os efeitos psicológicos após o acidente são muitos.

O psicólogo terá papel importante no tratamento de vítimas que sofreram traumas em acidentes de trânsito, principalmente os condutores de motos, que geralmente estão nas estatísticas de vítimas fatais segundo dados da OMS.

São muitos os desafios para a realização de políticas públicas que garantam o acompanhamento efetivo e eficaz no tratamento de vítimas de acidentes. A orientação, treinamento e capacitação de profissionais de saúde no atendimento desses indivíduos nos Programas de Saúde da Família, em hospitais e emergências e urgências em território nacional, acompanhados de estratégias para minimizar os efeitos do sofrimento e trauma do acidente e da violência sofrida no trânsito, também necessita

de acompanhamento psicológico por parte de um profissional que dê suporte e apoio às vítimas (CAVALCANTE; MORITA; HADDAD, 2009).

Após um acidente de trânsito, a vítima e a família vão precisar de intervenção psicológica focada em ajudá-las em dar um novo sentido às suas vidas diante da nova realidade.

Essas vítimas e suas famílias, precisarão de suporte social para conviver com possíveis feridas no corpo que podem ser de forma permanente ou não, o psicólogo terá essa tarefa junto a vítima e a família.

Esse acompanhamento será necessário porque um acidente de trânsito pode afetar não só a capacidade de locomoção de um indivíduo mas também abalar psicologicamente o vitimado causando sofrimento a ele e a família e poderá acarretar a desestruturação familiar e social em virtude das modificações do humor ou da possível condição financeira decorrente do acidente (CRUZ, 2013).

Caberá ao psicólogo do trânsito, papel fundamental na elaboração de ações voltadas aos pedestres, ciclistas, motociclistas e demais condutores de veículos automotores, junto às entidades responsáveis pela fiscalização do trânsito no Brasil, também estudos sobre o caso de acidentes no trânsito para elaboração de campanhas de cunho informativo e educativo para o público em geral.

Assim, o psicólogo do trânsito tem o papel de ajudar os indivíduos em sua reabilitação gerada por traumas sofridos decorrentes da violência traumática do acidente de trânsito. Segundo Pettengil & Armôa (2011) apud Martins (2016), o desempenho do psicólogo de trânsito está ligado à função de ajudar na reabilitação dos indivíduos que sofreram experiências traumáticas no trânsito, além do cuidado psicológico na reabilitação desses indivíduos, o psicólogo poderá promover em sua atuação em hospitais, centros de saúde e Detran's trabalhos específicos que visem à promoção e prevenção de acidentes junto a toda sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acidentes de trânsito constituem um grave problema de saúde pública e econômica em todo o mundo. Os dados da OMS relatam uma triste realidade, muitas vidas são prejudicadas em decorrência de traumas sofridos através da violência que o acidente de trânsito causa aos indivíduos envolvidos.

As sequelas físicas e psicológicas necessitam de tratamento, cabendo a um profissional capacitado a missão de ajudar essas vítimas. Entre as muitas sequelas que as vítimas podem sofrer estão aquelas permanentes que causam dor ao indivíduo e seus familiares.

Além dessa dor de ordem física ou psicológica, as vítimas de acidentes no trânsito podem ter problemas econômicos devido a impossibilidade de continuarem fazendo as suas atividades cotidianas, com isso ocorrerá problemas de ordem financeira e que comprometerá os seus possíveis dependentes, geralmente filhos, cônjuges e pais.

A sociedade também sofre essas consequências em seus modos e dinâmicas de produção econômica e ao Estado é reservado um custo alto com o tratamento desses indivíduos.
O papel do psicólogo de trânsito é tratar essas vítimas através do seu trabalho através do qual é possível diminuir o sofrimento da família, os traumas dos pacientes e a sua recolocação na sociedade.
Também cabe ao psicólogo de trânsito desenvolver estudos e ações que possam orientar pedestres, ciclistas, motociclistas e condutores de veículos a fim de conscientizá-los sobre os perigos e consequências dos acidentes de trânsito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Adriana Montenegro de et al. **VÍTIMAS DE ACIDENTES DE MOTO COM TRAUMATISMO**. Revista de Enfermagem UFPE On Line. Recife, 10(5): 1730-8, maio., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/13549/16325>. Acesso em 03 dez. 2018

ARAÚJO, D. C. et al. **Perfil e fatores associados ao trauma em vítimas de acidentes de trânsito atendidas por serviço móvel de urgência**. Arquivos de Ciências da Saúde, v. 24, n. 2, p. 65-70, 2017. Dispnível em: <http://www.cienciasdasaude.famerp.br/index.php/racs/article/view/729>. Acesso em 24 nov. 2018

BIANCHI, Alessandra Sant'Anna. **Psicologia do Trânsito: o nascimento de uma ciência**. Interação em Psicologia, v. 15, 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25376>. Acesso em 14 nov. 2018

BRASIL . Câmara dos Deputados. **LEI Nº 9.503, DE 23 DE SETEMBRO DE 1997** - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9503-23-setembro-1997-372348-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27 nov. 2018

BRASIL. DNIT - DEPARTAMENTO NACIONAL DE INFRAESTRUTURA DE TRANSPORTES. **ESTATÍSTICAS DE ACIDENTES**. Disponível em: <http://www.dnit.gov.br/rodovias/operacoes-rodoviarias/estatisticas-de-acidentes>. Acesso em 22 nov. 2018

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; MORITA, Patrícia Alessandra; HADDAD, Sonia Rodrigues. **Sequelas invisíveis dos acidentes de trânsito: o transtorno de estresse pós-traumático como problema de saúde pública**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, p. 1763-1772, 2009. Disponível

em: <https://www.scielosp.org/article/csc/2009.v14n5/1763-1772/>. Acesso em 03 dez. 2018

CRUZ, MARCO JOSÉ ANDRADE. **Os impactos dos acidentes de trânsito por lesão corporal na vida dos vitimados em face ao controle social do Estado**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)– Universidade da Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Disponível em: <http://surui.unama.br/mestrado/desenvolvimento/attachments/article/57/Os%20impactos%20dos%20acidentes%20de%20tr%C3%A2nsito%20por%20les%C3%A3o%20corporal%20na%20vida%20dos%20vitimados%20em%20face%20ao%20controle%20social%20do%20Estado.pdf>. Acesso em 05 dez. 2018

DINIZ, Iraktania Vitorino et al. **Caracterização das vítimas de acidente de trânsito que apresentaram traumatismo raquimedular**. Revista Brasileira de Ciências da Saúde, v. 16, n. 3, p. 371-378, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/viewFile/12514/7878>. Acesso em 27 nov. 2018

FENASDETRAN. Federação Nacional das Associações de Detran. **Mortes no trânsito devem superar Aids até 2030, diz OMS**. Disponível em: <http://fenasdetran.com/noticia/mortes-no-transito-devem-superar-aids-ate-2030-diz-oms>. Acesso em 30 nov. 2018

GAUDÊNCIO, Talita Guerra; LEÃO, G. de M. **A epidemiologia do traumatismo crânio-encefálico: um levantamento bibliográfico no Brasil**. Rev Neurocienc, v. 21, n. 3, p. 427-34, 2013. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2013/RN2103/revisao/814revisao.pdf>. Acesso em 03 dez. 2018

GEIGER, Layssa Silva Cardoso et al. **Trauma por acidentes de trânsito após implantação da LEI Nº. 11.705-" Lei Seca".** REME rev. min. enferm, v. 22, 2018. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1210>. Acesso em 24 nov. 2018

KOIZUMI, Maria Sumie. **Padrão das lesões nas vítimas de acidentes de motocicleta**. Rev. Saúde Pública, São Paulo , v. 26, n. 5, p. 306-315, Oct. 1992 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101992000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Dez. 2018

LAMOUNIER, Rossana; RUEDA, Fabián Javier Marín. **Avaliação psicológica no trânsito: perspectiva dos motoristas**. Psic, São Paulo

, v. 6, n. 1, p. 35-42, jun. 2005. . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142005000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 nov. 2018.

MARTINS, Verônica Pinheiro. **O Impacto dos Acidentes de Trânsito para o Funcionamento Psicológico nas Vítimas Acidentadas**. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-do-transito/o-impacto-dos-acidentes-de-transito-para-o-funcionamento-psicologico-nas-vitimas-acidentadas>. Acesso em 10 nov. 2018.

MEDEIROS, Wilma Maria da Costa et al. **Perfil epidemiológico das vítimas de acidentes de trânsito atendidas num serviço público de emergência da região metropolitana de Natal/RN**. HOLOS, v. 7, p. 213-224, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4876>. Acesso em 30 nov. 2018

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **Acidentes de trânsito matam 1,25 milhão de pessoas no mundo por ano.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acidentes-de-transito-matam-125-milhao-de-pessoas-no-mundo-por-ano/>. Acesso em 30 nov. 2018

ONUBR. Nações Unidas no Brasil. **Década de Ação pela Segurança no Trânsito (2011-2020).** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/campanha/seguranca-transito/>. Acesso 30 nov. 2018

ROZESTRATEN, Reinier J. A.. **A Psicologia Social e o trânsito**. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 6, n. 2, p. 22-23, 1986 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Nov. 2018.

ROZESTRATEN, Reinier J.A.. **Psicologia do trânsito: o que é e para que serve**. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 1, n. 1, p. 141-143, jan. 1981 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931981000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 nov. 2018.

RUEDA, Fabián Javier Marin. **Atenção concentrada e memória: evidências de validade entre instrumentos no contexto da psicologia do trânsito**. Psicol. teor. prat., São Paulo , v. 11, n. 2, p. 182-195, dez. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 nov. 2018.

SAMPAIO, Maria Helena de Lemos; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Avaliação psicológica no contexto do trânsito: revisão de pesquisas brasileiras**. Psicol. teor. prat., São Paulo , v. 13, n. 1, p. 15-33, 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2018.

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos et al. **Perfil das vítimas de trauma por acidente de moto atendidas em um serviço público de emergência**. Cadernos de Saúde Pública, v. 24, p. 1927-1938, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n8/21.pdf>. Acesso em 01 dez. 2018

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos; RODRIGUES, Rosalina Aparecida Partezani; DINIZ, Marina Aleixo. **TRAUMA POR ACIDENTE DE TRÂNSITO NO IDOSO: FATORES DE RISCO E CONSEQUÊNCIAS**. Texto & Contexto Enfermagem, v. 26, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n2/pt_0104-0707-tce-26-02-e4220015.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018

SILVA, Fábio Henrique Vieira de Cristo e. **A Psicologia do trânsito e os 50 anos de profissão no Brasil.** Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 32, n. spe, p. 176-193, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 nov. 2018.

SILVA, Fábio Henrique Vieira de Cristo e; GUNTHER, Hartmut. **Psicologia do trânsito no Brasil: de onde veio e para onde caminha?**. Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 17, n. 1, p. 163-175, 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 nov. 2018.

WILHELM, Fernanda; GARCIA, Ricardo Letizia. **Equipamentos de segurança veicular: uma análise da legislação brasileira.** Revista Eletrônica Científica da UERGS, v. 4, n. 2, p. 283-298, 2018.Disponível em: <http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/983>. Acesso em: 24 nov. 2018

ZIMMERMANN, CAMILA. **O lado oculto dos acidentes de trânsito**. Campo Grande, 2008. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/CamilaZimmermann.pdf>. Acesso em 22 nov. 2018.

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA INSTITUIÇÃO ESCOLA

Fischer, Tatiana[5]
Bertola, Liliana Martino[6]

RESUMO

Este artigo teve por objetivo discutir a leitura literária na formação do leitor nas escolas. Trata-se de pesquisa de revisão da literatura. A formação de leitores tem sido um dos principais objetivos da Educação Básica, já que a leitura é em geral considerada pressuposto básico para o sucesso na aquisição de outras aprendizagens escolares e para o exercício pleno da cidadania. Entretanto, o grande consenso em torno da importância do domínio dos códigos da leitura produz, na atualidade, uma situação paradoxal: se de um lado a escola continua sendo vista como o lugar privilegiado para sua aprendizagem, de outro suas práticas nem sempre são vistas como eficazes para a formação de bons leitores. No Brasil, um número significativo de crianças que ingressam no Ensino Fundamental conclui esse nível de ensino sem ter um domínio competente da leitura. Em função disso, alguns caminhos para a formação do leitor literário têm sido propostos, como: a valorização dos contos de fadas nos anos iniciais da Educação Básica; a constituição das bibliotecas escolares como espaços culturais; o aprimoramento do papel mediador do professor; a consideração do interesse dos alunos, entre outros aqui apresentados. Após a consulta à literatura, propôs-se fortalecer o debate em torno do redimensionamento do trabalho pedagógico de formação do leitor literário nas escolas, dada a importância que essa formação tem para a consolidação da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Literatura. Leitura. Leitura Literária.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores tem sido um dos principais objetivos da Educação Básica, já que a leitura é em geral considerada pressuposto básico para o sucesso na aquisição de outras aprendizagens escolares. Conforme observou Zilberman (1988), essa centralidade da leitura no trabalho escolar advém da tradição iluminista de se considerar o livro como o veículo por excelência da cultura. Assim, leitura e escrita colocam-se como

[5] Professora de Educação Básica na Rede Pública Municipal de Conchal / SP.

[6] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

as habilidades mais importantes a serem adquiridas por meio da escolarização.

Como, historicamente, a aquisição da habilidade leitora tem representado um privilégio restrito a grupos minoritários da sociedade, as lutas em favor da construção de uma sociedade democrática incorporam a defesa da extensão do domínio da leitura a todos os segmentos sociais, o que dá aos problemas de aprendizagem, neste campo, uma dimensão ainda maior.

No Brasil, um número significativo de crianças que ingressam no Ensino Fundamental conclui esse nível de ensino sem ter um domínio competente da leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007). Este fenômeno tem sido explicado a partir da identificação de diversas causas, como as de caráter social (pobreza, desestruturação familiar, entre outras), individual (psicológicas, neurológicas, entre outras) e aquelas relacionadas à organização do ensino nas escolas. Trata-se de um problema histórico da educação brasileira, que se intensificou desde que, a partir da década de 1970, iniciou-se um processo de expansão quantitativa da oferta de educação formal.

Desse modo, as pesquisas que abordam diferentes aspectos do desenvolvimento da competência leitora nas escolas se justificam pela necessidade de superação de um quadro no qual essa competência não tem sido assegurada a todos, com sérios reflexos negativos para a construção da cidadania.

Considerando esta realidade, este trabalho discute a leitura literária na formação do leitor nas escolas. Inicialmente, foram tecidas algumas reflexões sobre a importância da aquisição da habilidade leitora e o papel das escolas na formação dos leitores. Em seguida, as análises recolhidas na literatura sobre a leitura literária nas escolas foram apresentadas.

IMPORTÂNCIA DA HABILIDADE DE LEITURA

O domínio dos códigos de expressão escrita sempre foi colocado como um dos grandes objetivos da escolarização. Formar bons leitores constitui uma das metas centrais das instituições de Educação Básica e uma expectativa social em relação a elas. Isto decorre do consenso existente quanto à importância da leitura, para o indivíduo, nas diversas situações por ele vivenciadas, e para a sociedade em geral.

Leitura, livro e escola se confundem: todos os conhecimentos veiculados pelas diversas disciplinas escolares têm no livro seu suporte; a alfabetização recebe atenção especial no processo educacional; há, no currículo, espaço para uma disciplina que faz da palavra escrita seu objeto de estudo. Esta tradição levou diversos autores a se debruçarem mais detidamente nas diversas contribuições a serem possibilitadas ao indivíduo pelo acesso ao mundo das letras.

Assim, ao pesquisar propostas curriculares de sete Estados brasileiros, Cattani e Aguiar (1988) levantaram algumas formas de se considerar a importância da leitura na escola. O panorama obtido permitiu entrever

que, nas propostas, o valor da leitura deve-se a: a) sua capacidade de servir como instrumento de comunicação entre os homens; b) ser a língua um patrimônio histórico-cultural; c) permitir ao educando reconhecer-se no meio em que vive; d) ser capaz de ajustar o aluno ao seu meio; e) contribuir para o desenvolvimento integral dos seres humanos; f) servir de instrumento para atingir os objetivos da educação.

Outra forma de abordar a questão segue a trilha aberta por Paulo Freire (FREIRE, 2001). Para este autor, há uma relação dialética entre "leitura da palavra" e "leitura do mundo", o que significa considerar que os mecanismos de aprendizagem das letras não podem prescindir de sua dimensão política, na perspectiva da emancipação dos oprimidos. Por isso sugere, por exemplo, a utilização, nos programas de alfabetização, do universo vocabular dos alunos e a criação de horas de trabalho coletivo em bibliotecas populares. Trata-se de relacionar o processo de alfabetização à criação de práticas organizativas da resistência coletiva do povo. Para o autor em pauta, dominar a habilidade leitora representa, portanto, um importante passo na superação da dominação de classe.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DOS LEITORES

O grande consenso em torno da importância do domínio dos códigos de leitura produz, na atualidade, uma situação paradoxal. Se de um lado a escola continua sendo vista como o lugar privilegiado para sua aprendizagem, de outro suas práticas nem sempre são vistas como eficazes para a formação de bons leitores.

A questão do incentivo tem aparecido com frequência, quando se trata de analisar as dificuldades de aprendizagem da leitura. No volume introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) são tecidas considerações a respeito dos reflexos educacionais do avanço das tecnologias da comunicação e informação.

De acordo com o texto deste documento, cabe à escola incorporar a tecnologia em seu projeto pedagógico, dadas as suas potencialidades no sentido de: a) integrar a escola ao mundo cultural em que seus alunos estão inseridos; b) difundir conhecimentos de forma atrativa; c) variar a forma de interação com os conteúdos escolares; d) verificar rapidamente o efeito produzido pelas operações realizadas; e) economizar tempo, pela eliminação de tarefas cansativas se realizadas sem os recursos tecnológicos; f) possibilitar uma maior abertura entre escola e comunidades distantes, pela *internet*.

Neste contexto, as práticas de leitura devem incorporar as novas tecnologias, fazendo delas um incentivo para a aquisição das habilidades leitora e escritora (BRASIL, 1998).

A questão das habilidades leitora e escritora é discutida, também, por Freitag (2001). Em seu artigo, a autora faz o relato de seu esforço em alfabetizar "Maria". A experiência colocou em dúvida a associação comum entre escrever e ler. Transformando o caso em regra geral, poder-se-ia

concluir que: a) as tradicionais classificações de "semianalfabetos" e "analfabetos" passariam a ser insuficientes para abarcar uma variedade maior de situações; b) a Pedagogia e a Psicologia teriam de renovar, com mais riqueza de detalhes, suas teorias; c) a didática baseada na unidade entre leitura e escrita teria de ser reformulada.

Assim, a questão da formação dos leitores, em geral, nas escolas, tem sido discutida a partir de distintos enfoques. Cabe investigar o papel específico da literatura nesse processo.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A Literatura Universal representa uma das importantes manifestações da Arte, e integra o currículo escolar da Educação Básica como conteúdo do ensino da Língua Portuguesa. Ela sempre esteve presente na escola, a ponto de Cosson (2010, p. 55) afirmar que:

> De fato, a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização. Antes mesmo de essas duas práticas serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem de diferentes culturas.

Atualmente, a Literatura se encontra associada à formação do leitor, tarefa colocada como um dos principais objetivos da escolarização básica. Segundo Zilberman (2008, p. 16-17):

> Atualmente, não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário.

Assim, a fruição estética da Literatura constitui um aliado na formação do leitor, o que tem justificado a permanência do estudo de obras literárias na Educação Básica.

Diversos autores têm se preocupado com aspectos da formação do leitor literário. Silva e Martins (2010) buscaram ressaltar a importância da presença da literatura clássica nas escolas:

> As histórias clássicas, de um modo geral, falam de experiências universais partilhadas pelos seres humanos nos mais distintos espaços geográficos e históricos: a saudade, a inveja, o ciúme, a traição, o amor. Enfim, em contato com os clássicos, o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca tê-los vivenciado. De tal modo, a leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como experiência de leitura (SILVA; MARTINS, 2010, p. 25).

Apesar disso, Lajolo (2002), ao questionar o trabalho que as escolas realizam com a literatura, chama a atenção para a "sacralização" de

alguns textos nas instituições escolares. Para a autora, a tradição dos clássicos, a desconsideração da existência de uma literatura infanto-juvenil atual, provoca o desencontro entre as expectativas dos alunos e aquilo que o professor "ensina". Mas, afirma, os professores são do mesmo modo vítimas do descaso educacional que os coloca em situação difícil: não leem e têm de incentivar o hábito da leitura; não estudam a literatura infanto-juvenil na sua formação.

Apesar da afirmação da importância da formação do leitor literário, Cechinel (2018) chama a atenção para o fato de que, nos tempos atuais, a literatura vem perdendo espaço, tanto no meio escolar como no extraescolar. Este fenômeno estaria associado à positividade que marca a regulação do tempo presente: a fruição literária demanda uma disposição do indivíduo que, na atualidade, pode ser representada como perda de tempo. Nas escolas, segundo o autor, seu lugar "encontra-se ameaçado, principalmente porque a literatura resiste à ideia de uso e produção que hoje controla o valor atribuído aos conteúdos escolares" (CECHINEL, 2018, p. 29).

Galvão e Silva (2017) enumeraram alguns equívocos presentes na formação escolar do leitor literário: excessiva ênfase no ensino da história da literatura, nas características de estilos literários, associação entre obras e autores; imposição de leituras descontextualizadas aos discentes; uso de fragmentos de textos. Para superar essa tendência, os autores propõem a centralidade do aluno no processo de leitura:

> É imprescindível ao professor que saiba ouvir o que o aluno pensa a respeito do que leu, não obstante suas convicções ou as do livro didático acenem na direção contrária. Ser ouvido, nem que seja para posteriormente ser orientado ao caminho mais adequado na lógica interpretativa, pode fazer com que o estudante seja capaz de atribuir sentido ao que lê, entendendo que a sua análise tem valor e que pode ser redimensionada para melhor, para o que poderá ter o auxílio do professor e até mesmo do livro didático, se este for usado adequadamente, como um meio de obtenção de informações para o aprimoramento da capacidade de análise literária (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 219).

Aguiar (1988) discutiu as adequações dos textos literários conforme as fases do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Para esta autora, as obras indicadas para cada etapa obedecem a seguinte conformidade:

1) pré-leitura: fase pré-conceitual, para qual a literatura infantil, marcada pela presença de muitas figuras, animais, som, ritmo e cenas individualizadas favorece o processo de apreensão do mundo e domínio da linguagem;

2) leitura compreensiva: dos seis aos oito anos, período no qual a criança vive o processo de alfabetização. Histórias relatando o cotidiano, sobretudo aquelas que retratem situações próximas àquelas por elas vividas, são as mais indicadas para esta fase;

3) leitura interpretativa: este estágio é marcado pela fluência no ato de ler, quando a criança está aproximadamente entre oito e 13 anos. Ela volta seu interesse para o fantástico, o humor, o maravilhoso, o questionamento às normas estabelecidas. Os livros devem ser curtos e conter, eventualmente, ilustrações;
4) desenvolvimento das habilidades críticas: esta fase estende-se até os treze anos e corresponde ao estágio piagetiano das operações formais. Neste estágio a realidade mistura-se ao fantástico, e há interesses por histórias envolvendo juízos de valor, ficção científica, o gênero policial, histórias de fantasmas, sensacionalismo.
5) leitura crítica: da fase anterior até os quinze anos, o adolescente volta-se para temas como a justiça, a verdade, sua própria identidade e seu papel na comunidade adulta, problemas da sociedade. Leituras abordando conflitos psicológicos, ficção científica, temas sociais, assim como poesia, conto crônica, romances formarão seu campo de interesse.
Assim, o trabalho com a literatura, nas escolas, deve merecer cuidados especiais, entre eles a adequação das obras às faixas etárias do público escolar, a fim de que não produza o efeito contrário ao desejado. Neste sentido, Silva (2013, p. 516) analisa que, no processo de escolarização da literatura, muitas vezes ocorre uma imposição cujo objetivo é o de cumprir programas, e "o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas". Para a autora:

> O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social dessa manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade (SILVA, 2013, p. 517).

A fim de enfrentar essa situação, a autora (SILVA, 2013) propõe alguns caminhos:
1) articular leitura crítica, análise e interpretação do texto literário, visando atingir um discurso crítico desenvolvido pelo aluno, a partir do reconhecimento das singularidades estéticas do fazer literário;
2) apresentar distinções entre os gêneros literários, percebendo também o diálogo entre características de diversos gêneros numa mesma obra literária;
3) analisar a obra literária sob uma ótica interdisciplinar, reconhecendo as relações entre Literatura e Sociologia, Literatura e História, Literatura e Psicanálise, entre outras;
4) desenvolver estudos da obra literária baseados no interculturalismo;
5) considerar as diversas correntes teóricas que se debruçaram sobre o fazer literário com perspectivas diferentes (Formalismo, Estruturalismo, Pós Estruturalismo, Sociologia da Literatura, Sociocrítica, Fenomenologia da Leitura, etc.);

6) estabelecer distinções entre Teoria da Literatura, Crítica Literária e História da Literatura;
7) desenvolver estudos intersemióticos, considerando as relações entre literatura e outras expressões artísticas (literatura e pintura, literatura e música, etc.) (SILVA, 2013).

Oliveira (2010) colocou em destaque a mediação que o professor realiza no processo de aproximação dos alunos aos textos literários:

> Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores. A dramatização é uma dessas estratégias, pois propicia a exposição de um tema que os impactou, pelo inusitado de seu enredo ou pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano. Isto é viver o livro literário, pois ao ser vivido imaginariamente no ato de ler ou ouvir, há a possibilidade de recuperar por nós, em nós, aquilo que de belo temos e não sabemos, ou somente intuímos, e aquilo que perdemos (OLIVEIRA, 2010, p. 78).

Ainda em relação ao respeito ao interesse dos alunos, Leal e Albuquerque (2010) observam que, embora seja tarefa da escola ampliar o repertório de leituras do aluno, é preciso, contudo, valorizar suas preferências, considerando que eles possuem alguma experiência leitora adquirida no meio extraescolar.

Uma possível estratégia que considera o interesse pessoal dos alunos é o trabalho com catálogos de editoras. Nestes, são encontradas breves sínteses dos livros, as quais funcionam como um convite à sua leitura (PAIVA, 2010).

Brandão e Rosa (2010) chamam a atenção para o fato de que, embora a leitura de textos literários faça parte do cotidiano escolar, nem sempre os alunos entendem o que leem. Em função dessa realidade, as autoras sugerem que o diálogo seja a ferramenta privilegiada a ser utilizada na mediação que o professor faz entre os alunos e as obras literárias.

A importância dessa mediação foi destacada por Siqueira (2011, p. 20), que afirmou: "o professor constitui um dos pilares do ensino da literatura e na formação do leitor, o que evidencia a necessidade de que ele seja um mediador eficaz, um bom leitor de textos literários".

Outro aspecto importante do desenvolvimento da leitura literária nas escolas é a necessidade de existência, nestas, de bibliotecas organizadas de forma a se constituírem em centros culturais. Na visão de Vieira e Fernandes (2010), a realização de eventos culturais nas bibliotecas (peças teatrais, exposições etc.) pode ser uma estratégia de atração do público (escolar e não escolar) para a leitura literária.

A utilização do texto literário como pretexto para o ensino da Língua Portuguesa tem sido bastante criticada. Tal uso, na visão de Lima e Lopes (2015), promove o esvaziamento do texto, que perde assim a sua capacidade de instigar e transformar-se em instrumento de atitude e poder. Concordando com essa análise, Brandão (2007, p. 44) afirma:

> A sobrevivência da literatura depende muito da maneira como é estudada e ensinada, e compreendemos que, sem o devido preparo, os professores acabam incorrendo na tendência de pedagogizar o texto, obstruindo as preciosas respostas pessoais que tanto significam para o aluno em sua caminhada de descobertas e construção de novos significados.

Zambrano (2015) abordou a literatura como ferramenta de conhecimento da realidade social, o que faz dela objeto de preocupação dos governos, que procuram, a partir das escolas, controlá-la. Sua pedagogização pode ser, assim, uma forma de controle e, por isso, o autor sugere:

> O professor não deve temer as pressões externas, estando sempre aberto às inovações. As pressões externas impostas por políticas educacionais conservadoras ou até mesmo pressões criadas pelas escolas, essas não devem ser motivo de desconforto aos professores. O medo ou até mesmo receios que as pressões podem causar na vida profissional do professor devem dar espaço para uma postura corajosa e de inovação do ensino de literatura como ferramenta de percepção e mudança da sociedade (ZAMBRANO, 2015, p. 37-38).

A formação do leitor literário tem sido considerada uma tarefa da Educação Básica desde sua etapa inicial (Educação Infantil). Nos anos iniciais, os contos de fadas têm sido recomendados como primeira aproximação com a leitura literária. Como variação dos contos populares, os contos de fadas constituem narrativas voltadas à transmissão de valores culturais, e possuem uma grande penetração no público infantil dada a sua capacidade de divertir, contribuir para a construção da identidade e por enriquecer "a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança" (BETTELHEIM, 2007, p. 78).

Os contos de fadas têm sido analisados de distintos modos. Coube ao pensador russo Vladimir Propp (1895-1970) abordá-los originalmente a partir dos seus elementos comuns. Propp, ao pesquisar os contos folclóricos de seu país, percebeu, neles, a repetição de certas fórmulas, apesar de suas localizações geográficas distantes e variedade de culturas. Passou, então, a pesquisar os mecanismos subjacentes aos contos a partir de três elementos: a forma dos contos, as transformações ocorridas entre estes (que geravam novos contos) e as origens destes contos (GOTLIB, 2003).

Inicialmente, Propp considerou que, embora os contos sejam transmitidos de forma oral e que tal transmissão traz consigo recriações permanentes, a estrutura do conto se repete, atravessando os tempos. Disso decorrem três consequências principais: 1) é justamente a fluidez dos contos que permite sua sobrevivência no tempo; 2) a forma do conto, que é simples, é o que permanece; 3) as adaptações às épocas possibilitam a compreensão dos contos por todos (GOTLIB, 2003).

Em função disso, segundo Propp (1984, p. 22), "o estudo da estrutura de todos os aspectos do conto maravilhoso é a condição prévia

absolutamente indispensável para seu estudo histórico. O estudo das leis formais pressupõe o estudo das leis históricas". Assim, o autor se propôs a identificar aquilo que se repete nos contos, não obstante suas origens culturais e geográficas distintas.

Para Propp (1984), os contos se estruturam a partir das funções dos personagens, do que resulta, primeiramente, que os elementos permanentes do conto sejam justamente estas funções. Além disso, há um número limitado de funções nos contos, sua sucessão é sempre idêntica.

Propp (1984) enumerou em trinta e uma as funções do conto de fadas. As sete iniciais correspondem à preparação da história. Embora nem todas estas funções tenham que obrigatoriamente constar em todos os contos, a ordem em que surgem no desenrolar da ação é sempre a mesma. Após a exposição da situação inicial, seguem-se as seguintes etapas:

> I - Um dos membros da família afasta-se de casa. II- Ao herói impõe-se uma interdição. III - A interdição é transgredida. IV - O agressor tenta obter informações. V - O agressor recebe informações sobre a sua vítima. VI - O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens. VII – A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber. VIII - O agressor faz mal a um dos membros da família ou prejudica-o. VIII - (a) Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa. X - O herói-que-demanda aceita ou decide agir. XI - O herói deixa a casa. XII – O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico. XIII - O herói reage às ações do futuro doador. XIV - O objeto mágico é posto à disposição do herói. XV - O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objetivo de sua demanda. XVI - O herói e seu agressor confrontam-se em combate. XVII - O herói recebe uma marca. XVIII - O agressor é vencido. XIX - A malfeitoria inicial ou a falta são reparados. XX - O herói volta. XXI - O herói é perseguido. XXII - O herói é socorrido. XXIII - O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país. XXIV - Um falso herói faz valer pretensões falsas. XXV - Propõe-se ao herói uma tarefa difícil. XXVI - A tarefa é cumprida. XXVII - O herói é reconhecido. XXVIII - O falso herói ou o agressor, o mau é desmascarado. XXIX - O herói recebe uma nova aparência. XXX - O falso herói ou o agressor é punido. XXXI - O herói casa-se e sobe ao trono (VIEIRA, 2001, p. 600).

Estas funções são divididas entre as personagens segundo certas esferas: "a esfera de ação do agressor, a esfera de ação do doador, a esfera de ação do auxiliar, a esfera de ação da princesa e do seu pai, a esfera de ação do mandatário, a esfera de ação do herói, a esfera de ação do falso herói" (VIEIRA, 2001, p. 600). As esferas de ação se dividem entre as personagens de acordo com três possibilidades: a) a esfera de ação corresponde exatamente à personagem; b) uma única personagem ocupa várias esferas de ação; c) uma só esfera de ação divide-se entre várias personagens.

Assim, Propp (1984) propõe uma teoria estruturalista dos contos de fadas, segundo a qual é possível encontrar neste gênero textual os elementos invariáveis aqui apresentados além de outros presentes na obra deste autor.

Outra análise teórica das formas literárias que recorrem à fantasia, ao imaginário e ao irreal é aquela encontrada na obra do pensador judeu-alemão Walter Benjamin (1892-1940). Para este autor, a imaginação é algo necessário, entretanto, a ciência moderna relegou essa dimensão do ser humano a um segundo plano. Em função disso, as formas literárias que resgatam a magia para as crianças são muito importantes (SOUZA, 2001).

Desse modo, os contos de fadas constituem um gênero literário que pode ser explorado de distintas formas, contribuindo significativamente para a formação do leitor literário, já nos anos iniciais da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a leitura literária na formação do leitor na escola. Inicialmente, foi possível observar que, apesar da existência de uma crise da leitura que afeta tanto o meio escolar quanto a sociedade em geral, a formação do leitor é ainda valorizada e colocada como uma das tarefas primordiais da Educação Básica.

Alguns autores consultados apontaram, entretanto, para a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico que se realiza em torno da leitura literária, já que o excessivo acento na história da literatura, a utilização do texto literário como pretexto para outras aprendizagens, a desconsideração do interesse dos alunos, entre outros aspectos, produziram práticas que muitas vezes afastaram os alunos da fruição estética da Literatura.

Em função dessa análise, alguns caminhos para a formação do leitor literário têm sido propostos: a valorização dos contos de fadas nos anos iniciais da Educação Básica; a constituição das bibliotecas escolares como espaços culturais; o aprimoramento do papel mediador do professor; a consideração do interesse dos alunos, entre outros apresentados neste trabalho.

Cabe, assim, fortalecer o debate em torno do redimensionamento do trabalho pedagógico de formação do leitor literário nas escolas, dada a importância que essa formação tem para a consolidação da cidadania.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leituras para o primeiro grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise nas escolas: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRANDÃO, Ana C.P.; ROSA, Ester C.S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRANDÃO, Ana M.R. Leitura e literatura na escola. **Kalíope**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 26-47, jul. / dez. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2007.

CATANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera T. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise nas escolas: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CECHINEL, André. O ensino de literatura e a negatividade. **Pro Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, jun. / ago. 2018.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação: diálogo interdisciplinar sobre educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, André L.M.; SILVA, António C. O ensino da literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, jul. / dez. 2017.

GOTLIB, Nádia B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B.C. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON,

Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LIMA, Karen F.P.; LOPES, Margarete E.P.S. A importância da literatura na escola: uma proposta na formação do cidadão. **Anthenis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul Ocidental**, ano 4, n. 6, 201.

OLIVEIRA, Ana A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAIVA, Aparecida. Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SILVA, Ivanda M.M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento PG Letras 30 Anos, v. 1, n. 1, p. 514-527, 2013.

SILVA, Márcia C.; MARTINS, Milena R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SIQUEIRA, Edit M.A. **Literatura na escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Viçosa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOUZA, Solange J. E. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 2001.

VIEIRA, Adriana S.; FERNANDES, Celia R.D. O acervo de bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VIEIRA, André G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001.

ZAMBRANO, Gustavo. O ensino da literatura brasileira nas escolas: uma ferramenta para a mudança social. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, dossiê n. 15, ago. 2015.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise nas escolas: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, v. 14, dez. 2008.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DIREITOS DO TRABALHO DO REGIME CELETISTA E ESTATUTÁRIO

Ciryaco, Silmara Rodrigues da Silva[7]
Bertola, Liliana Martino[8]

RESUMO

Este artigo visa a comparação entre os direitos dos trabalhadores regidos por duas leis distintas: a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o Regime Estatutário. Como referência para o regime estatutário, utilizamos o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Botucatu baseado na Lei Complementar nº 911, de 13 de dezembro de 2011. Para a construção desse trabalho, fez-se necessário pesquisar sobre a história e as garantias trabalhistas conquistadas para ambas as leis, e analisar os direitos comuns e os direitos peculiares existentes. Nesta comparativa fez-se a análise baseada na melhor oferta para o funcionário diante da lei e do estatuto que os rege, comparando alguns direitos e formas de ingresso no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: CLT. Estatuto. Direitos. Botucatu.

INTRODUÇÃO

As leis trabalhistas estão presentes o tempo todo na vida de qualquer trabalhador. São as normas e regras, direitos e deveres que cada um deve exercer e inspecionar para que tanto o setor público como o setor privado funcionem adequadamente.

O trabalho nem sempre foi sinônimo de conquistas e direitos. CASSAR (2014, p.3), citado por OLDONI (2009, p. 14) explica o termo:

> Do ponto de vista histórico e etimológico a palavra trabalho decorre de algo desagradável: dor, castigo, sofrimento, tortura. O termo trabalho tem origem no latim – *tripalium.* Espécie de instrumento de tortura ou canga que pesava sobre os animais. Por isso, os nobres, os senhores feudais ou os vencedores não trabalhavam, pois consideravam o trabalho uma espécie de castigo. A partir daí, decorreram variações como *tripaliare* (trabalhar) e *trepalium* (cavalete de três paus usado para aplicar a ferradura dos cavalos).

Dessa forma vemos que grandes foram os avanços para que o trabalhador pudesse viver dignamente através do seu trabalho e as várias lutas e

[7] Pós-graduanda em Direito do Trabalho, tecnóloga em Recursos Humanos, servidora pública na cidade de Botucatu/SP. E-mail: sil_jec@hotmail.com

[8] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

direitos conquistados devem permanecer ativos para que cada um possa usufruir de forma correta dos direitos alcançados, e trabalhar para que não se percam ao longo do tempo.

Este texto visa a análise da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) e do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Botucatu, diante da qual verificaremos as igualdades e as diferenças presentes em alguns direitos como: acesso à vaga e dispensas de núpcias, maternidade, paternidade e luto.

Para definir os termos que utilizaremos, nos pautaremos em Nannini (2017), o qual registra que "o termo "celetista", derivado da sigla "CLT", costuma ser utilizado para denominar o indivíduo que trabalha com registro em carteira de trabalho. O seu oposto é o profissional que trabalha [...] como servidor público estatutário" (grifo do autor).

Faremos um breve relato histórico dos regimes e mais adiante as principais garantias que cada regime oferece ao trabalhador. E por fim as análises das comparações entre os mesmos direitos nos dois regimes.

Para este estudo, utilizamos as leis que os regem: a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o Estatuto dos servidores públicos.

UM BREVE RELATO SOBRE A CLT NO BRASIL

Com tamanha necessidade de mudança trabalhista, a CLT surgiu para proteger o trabalhador e seu patrão. A Europa encontrava-se sob o efeito da Revolução Industrial, onde as máquinas substituíam a mão de obra humana, deixando dessa forma muitos desempregados e em péssimas condições de sobrevivência, sendo assim surgiram às manifestações em defesa dos direitos dos trabalhadores. O Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região (2013) exemplifica:

> As fábricas funcionavam em condições precárias, os trabalhadores eram confinados em ambientes com péssima iluminação, abafados e sujos. Os salários eram muito baixos e a exploração de mão de obra não dispensava crianças e mulheres, que eram submetidos a jornadas de até 18 horas por dia, mas recebiam menos da metade do salário reservado aos homens adultos.(TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 24ª REGIÃO, 2013).

Dessa forma, os empregados se uniram para alcançarem melhores condições de trabalho, como comenta o Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região (2013):

> Foi em meio a este difícil cenário que eclodiram as greves e revoltas sociais. Começavam, então, as lutas por direitos trabalhistas. Os empregados das fábricas formaram as *trade unions* (espécie de sindicatos), que desencadearam movimentos por melhores condições de trabalho. Tais manifestações serviram de inspiração para a formação de movimentos organizados de operários brasileiros. (TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 24ª REGIÃO, 2013).

No Brasil, com o fim da escravidão em 1888, houve essa necessidade de discussão sobre os direitos dos empregados e como solucionar os conflitos entre ambos, mas somente com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder

que os direitos trabalhistas começam a tomar forma, como elucida o Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região (2013):

> Mas foi após a Revolução de 1930, com a subida ao poder de Getúlio Vargas, que a Justiça do Trabalho e a proteção dos direitos dos trabalhadores realmente despontaram. Em 26 de novembro daquele ano, por meio do Decreto nº 19.433, foi criado o Ministério do Trabalho (TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 24ª REGIÃO, 2013).

Decretada em 1º de maio de 1943, a CLT (Consolidação das leis de Trabalho), foi inspirada pelo modelo de Estado do fascismo para controlar os trabalhadores. As principais características, de acordo com Heloisa Starling e Lilia Schwarcz (2015) apud BRASIL ESCOLA são:

> [...] Numa (das partes da proposta), (Vargas) criou as leis de proteção ao trabalhador – jornada de oito horas, regulação do trabalho da mulher e do menor; lei de férias, instituição da carteira de trabalho e do direito a pensões e aposentadoria. Na outra, reprimiu qualquer esforço de organização dos trabalhadores fora do controle do Estado – sufocou, com particular violência, a atuação dos comunistas. Para completar, liquidou com o sindicalismo autônomo, enquadrou os sindicatos como órgãos de colaboração com o Estado e excluiu o acesso dos trabalhadores rurais aos benefícios da legislação protetora do trabalho. (BRASIL ESCOLA)

Na prática, a CLT é composta, como comenta ANDRADE (2019)

> [...] por 8 capítulos sendo 922 artigos onde são encontradas informações como: identificação pessoal, duração (jornada) do trabalho, salário mínimo, férias anuais, segurança e medicina do trabalho, proteção ao trabalho da mulher e do menor, previdência social e regulamentações de sindicatos das classes trabalhadoras [...]. (ANDRADE, 2019)

PRINCIPAIS GARANTIAS DA CLT

Embora sejam muitos direitos, explanaremos quatro pontos principais dos direitos aos trabalhadores consolidados pela CLT.

CARTEIRA DE TRABALHO

Segundo a Secretaria de Trabalho do Ministério da Economia (2019):

> a CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social) é o documento obrigatório para toda pessoa que venha a prestar algum tipo de serviço, seja na indústria, no comércio, na agricultura, na pecuária ou mesmo de natureza doméstica". Na carteira de trabalho devem constar informações importantes como relata CANELLAS (2019) "[...] data de admissão, a natureza do trabalho, o valor do salário e a forma de pagamento. Esses dados servem para coibir que o empregador possa pagar um salário sem registro, com o intuito de burlar a contribuição à Previdência Social. (SECRETARIA DO TRABALHO, 2019)

FUNDO DE GARANTIA POR TEMPO DE SERVIÇO – FGTS

Segundo o Portal do FGTS, esse fundo "foi criado com o objetivo de proteger o trabalhador demitido sem justa causa, mediante a abertura de uma conta vinculada ao contrato de trabalho".

Com o intuito de assegurar o trabalhador demitido sem justa causa, existem regras e valores a serem pagos como justifica Canellas (2019) "[...] deve ser pago pelo empregador todo mês, sendo o valor correspondente a 8% do salário do empregado [...]".

13º Salário

Esse benefício, também chamado gratificação natalina, deve ser pago pelo empregador em duas parcelas como nos mostra o site da Justiça do Trabalho "... a primeira entre 1º de fevereiro e 30 de novembro; e a segunda até 20 de dezembro".

Para o cálculo do valor a ser recebido a Justiça do Trabalho do Tribunal Superior do Trabalho orienta da seguinte forma:

> O cálculo do 13º salário se dá pela divisão da remuneração integral por 12 e a multiplicação do resultado pelo número de meses trabalhados. Outras parcelas de natureza salarial, como horas extras, adicionais (noturno, de insalubridade e de periculosidade) e comissões também entram nesse cálculo. (TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO)

SEGURO DESEMPREGO

Mesmo após a dispensa do trabalhador sem justa causa, a CLT garante um auxílio em dinheiro para as suas necessidades durante um período como nos mostra Canellas (2019):

> o seguro desemprego corresponde a um auxílio oferecido, por um período determinado, aos trabalhadores com carteira assinada dispensados de suas ocupações sem justa causa. O objetivo é prover ao assegurado subsistência até que encontre outro trabalho. (CANELLAS, 2019)

O valor do benefício varia de acordo com o salário recebido, assim como mostra NEVES "o valor das parcelas, por sua vez, é definido a partir da média aritmética dos três meses anteriores à dispensa, variável de acordo com a faixa salarial do trabalhador. O valor do benefício não poderá ser inferior ao valor do salário mínimo". (NEVES, Bregalda 2012, p. 244)

O valor mínimo da parcela até o atual momento, de acordo com o portal UOL (2020), "... passou de R$ 998 para R$ 1.039 em 1º de janeiro de 2020. Com o reajuste, a parcela máxima a ser recebida passa de R$1.735,29 para R$ 1.813,03".

O REGIME ESTATUTÁRIO NO BRASIL

De acordo com SOUZA (2013) "o serviço público no Brasil teve origem em 1808, quando a família real portuguesa se instalou no Rio de Janeiro.

O decreto 1713/39 consolida as normas referentes ao funcionalismo público, e o presidente Getúlio Vargas institui em 11 de dezembro de 1990 o dia 28 de outubro como o dia do funcionário público, como relata NEGREIROS (2014):

> Aos vinte e oito dias do mês de outubro de 1939, surge um dos primeiros documentos que consolida normas referentes ao funcionalismo público: o decreto 1713/39. Em 1943, o então presidente Getúlio Vargas, institui o dia 28 de outubro como dia do funcionário público e, em onze de dezembro de 1990, publica-se o

> novo estatuto dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais, que consolida o termo Servidor Público, através da Lei 8112/90, o Regime Jurídico Único – RJU [...]. (NEGREIROS, 2014)

As regras básicas da função pública encontram-se na Constituição de 1988 que determinou, no art. 39 o chamado Regime Jurídico Único de pessoal, nos seguintes termos: "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas".

Com a alteração que sofreu, através da PEC (Proposta de Emenda Constitucional), o art. 39 vigente "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios Instituirão conselho de política de administração e remuneração de pessoal, integrado por servidores designados pelos respectivos Poderes".

PRINCIPAIS DIREITOS DO REGIME ESTATUTÁRIO

Elencaremos alguns direitos que os servidores estatutários possuem. Tomaremos como base o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Botucatu.

ESTABILIDADE

Após um período, o trabalhador adquire o direito de permanecer no emprego, não podendo o contrato ser rescindido sem que haja uma falta grave praticada, como comenta SAMPAIO (1971):

> [...] Podemos, assim, definir a estabilidade como o direito reconhecido ao empregado, por lei ou pelo contrato, de após o decurso de certo período de tempo, permanecer no emprego até sua aposentadoria ou morte, não podendo o contrato de trabalho ser rescindido a não ser por ato de vontade do empregado (pedido de demissão, rescisão indireta ou bilateral), ou em virtude de falta grave por ele praticada, ou, ainda, em consequência da extinção da empresa ou estabelecimento em que trabalhe o empregado, bem como, da supressão necessária da atividade. (SAMPAIO, 1971)

No Estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Botucatu, na Seção VII, art. 29, vemos que o "servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo concursado".

Durante esse tempo, antes da estabilidade, o servidor estará sujeito ao estágio probatório, o qual será avaliado suas aptidões para o desempenho do cargo, e os fatores a serem avaliados são: disciplina, assiduidade, eficiência, responsabilidade, ética e iniciativa, como relata o art. 27 da seção VI do Estatuto:

> Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 3 (três) anos, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observado os seguintes fatores: I - Disciplina... II - Assiduidade... III –

> Eficiência... IV – Responsabilidade... V – Ética... e VI – Iniciativa.... (BOTUCATU, 2011)

ADICIONAIS

No artigo 62 do estatuto, vemos que "os adicionais são vantagens pecuniárias concedidas em razão do tempo de serviço, progressão, regime de tempo integral e de dedicação exclusiva ou em face da Natureza peculiar do cargo...". Explicaremos sobre os adicionais de tempo de serviço, progressão, nível acadêmico e sexta parte.

ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

Segundo o art. 67 do Estatuto de Botucatu "o adicional por tempo de serviço, é atribuído ao servidor público, por biênio de tempo de efetivo exercício no serviço público municipal".

O adicional é calculado em 2,5% (dois e meio por cento) do vencimento básico do cargo, por biênio de efetivo exercício, de acordo com as leis municipais.

ADICIONAL POR PROGRESSÃO

O Estatuto nos diz no art. 68 que:

> o adicional por progressão é a passagem do servidor de um determinado grau para o imediatamente superior, dentro da mesma classe, obedecido aos critérios especificados para a avaliação de desempenho e o tempo de efetiva permanência na carreira, mediante a evolução horizontal, estabelecida e regulamentado por decreto. (BOTUCATU, 2011)

NÍVEL ACADÊMICO

Na Prefeitura Municipal de Botucatu, há o adicional de 20% sobre o vencimento ao servidor que possui nível universitário e que desempenha sua função em um cargo que não o exige. No art. 69 temos que "ao servidor portador de diploma de nível universitário e quando o cargo não o exigir, é assegurado o direito ao adicional de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento básico do cargo que é titular".

Se o servidor possui título de pós-graduação, e o cargo não exigir, terá direito ao acréscimo de 10% (dez por cento). Segundo o Estatuto:

> Art. 70 Caso o servidor seja portador de título de pós-graduação, em curso de duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, será assegurado o direito ao adicional de 10% (dez por cento), sobre o vencimento básico do cargo que é titular (BOTUCATU, 2011).

SEXTA PARTE

Ainda, no Estatuto, BOTUCATU (2011), no art. 73 menciona que "o servidor que completar 20 (vinte) anos de efetivo exercício perceberá mais a sexta parte do vencimento básico do cargo que é titular".

LICENÇAS

No Estatuto do Servidor e Funcionário Público de Botucatu, ficam asseguradas as licenças que terão direito. Abaixo, elencaremos alguns motivos que darão o direito a licença:

LICENÇA PRÊMIO

A nova redação do art. 114 do Estatuto diz que:

> A partir da nomeação em cargo efetivo, após cada quinquênio ininterrupto de efetivo exercício, o servidor estável ou servidor admitido até 5 de outubro de 1988 e que não tenha cumprido, naquela data, o tempo previsto para aquisição da estabilidade no serviço público, fará jus a 90 (noventa) dias de afastamento a título de licença prêmio, com a remuneração do cargo ou função que estiver ocupando (BOTUCATU, 2011).

Para usufruir o direto a essa licença, o servidor deverá trabalhar por cinco anos de efetivo exercício. O período de gozo é de 90 dias de afastamento remunerado

LICENÇA POR DOENÇA EM PESSOA DA FAMÍLIA

De acordo com o art. 100 do Estatuto:

> o servidor poderá obter licença por motivo de doença do cônjuge ou de parentes até o primeiro grau desde que prove ser indispensável sua assistência pessoal e esta não possa ser prestada simultaneamente com o exercício do cargo (BOTUCATU, 2011)

No art. 101 diz que "a licença será concedida com vencimentos ou remuneração até 45 (quarenta e cinco) dias consecutivos ou não, dentro do exercício (ano calendário)".

LICENÇA PARA TRATAR DE ASSUNTOS PARTICULARES

O art. 107 explica que:

> após 5 (cinco) anos de efetivo exercício em cargo público efetivo, o servidor poderá obter licença, sem vencimento ou remuneração para tratar de interesses particulares, pelo prazo máximo de 2 (dois) anos, renovável, no máximo, por igual período. (BOTUCATU, 2011)

Sendo assim para aqueles que precisam afastar-se do trabalho, por algum motivo, os servidores têm essa possibilidade, desde que observadas às condições do Estatuto.

COMPARAÇÕES DOS DIREITOS

Abordaremos a comparação de alguns direitos presentes na CLT e no Estatutário. Como base, usaremos o Estatuto dos Servidores e Funcionários Públicos de Botucatu. Diante dos fatos, analisaremos qual melhor se aplica a cada tipo de funcionário e qual tipo de lei é a mais vantajosa.

ACESSO À VAGA

No regime CLT, as vagas são disponibilizadas conforme a necessidade do empregador, e ele tem a liberdade de escolha, através de análise de currículos, entrevistas e testes práticos para o preenchimento da vaga. O trabalhador a ser contratado deverá de acordo com o art. 29 da CLT, entregar a sua Carteira profissional e o empregador terá o prazo de cinco dias úteis para anotar na CTPS (Carteira de Trabalho e Previdência Social) todas as informações exigidas (data de admissão, remuneração...) para a legalização do contrato de trabalho e efetivação dos direitos e deveres previstos na CLT.

No regime estatutário de Botucatu de acordo com o art. 17 a investidura em cargo público depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidas à ordem de classificação e o prazo de sua validade.

VIEIRA (2018) comenta que:

> uma vez aprovado no determinado certame, haverá a devida publicidade do ato de aprovação por meio do poder público e, sucessivamente, o então candidato aprovado deverá apresentar no tempo e local determinado e a documentação necessária para a devida efetivação do ato, sendo então empossado na investidura do cargo público. (VIEIRA, 2018)

Nessa questão vemos que as oportunidades para o regime CLT atingem um maior contingente de pessoas e profissões que o estatutário, pois o segundo depende de licitações, abertura de concurso e outras questões burocráticas. Por outro lado, no regime estatutário, o alcance a vaga depende do esforço do candidato e nem sempre é requerida experiência prévia como no CLT.

DISPENSAS

Compararemos as dispensas de núpcias, maternidade, paternidade e luto, garantidas para ambas as leis.

NÚPCIAS

O dicionário Michaelis online (2020, não paginado) define núpcias como "1 Casamento e respectiva celebração; 2 O contrato de casamento".

De acordo com o art. 473 "o empregado poderá deixar de comparecer ao serviço sem prejuízo do salário; [...] II – até (três) dias consecutivos, em virtude de casamento".

No caso da categoria de professores, o art. 320, § 3º, da CLT "não serão descontados, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala [...]".

No Estatuto do Servidor e Funcionário Público de Botucatu, no art. 52, inciso II, são 8 (oito) dias de afastamento para o casamento.

Diante desses fatos, concluímos que a dispensa para casamento no regime estatutário é mais vantajosa por superar em 5 (cinco) dias o regime celetista. Em contrapartida, vimos que para a classe de professores, a vantagem fica no regime CLT por superar em 1 (um) dia a licença gala.

MATERNIDADE

Para a CLT, art. 392 "a empregada gestante tem direito à licença-maternidade de 120 (cento e vinte) dias, sem prejuízo do emprego e do salário".

Para as empresas inscritas no programa Empresa Cidadã, prorroga-se a licença-maternidade em 60 (sessenta) dias, fixando assim uma licença de 180 (cento e oitenta) dias. Como afirma RAMALHO, 2016:

> Ocorre que aquelas empresas optantes do Programa Empresa Cidadã, por força do disposto nas normas que regem o programa, devem conceder o prazo de 180 dias (120 já garantidos legalmente, mais os 60 dias dados pelo programa). (RAMALHO, 2016).

Já no Estatuto, no art. 104:

> à servidora pública será concedida licença-maternidade de mais 60 (sessenta) dias além daquela prevista no artigo 102"; e no "Parágrafo Único – Durante o período de prorrogação a servidora terá direito à sua remuneração integral nos mesmos moldes devidos no período de percepção do salário-maternidade pago pelo Regime Próprio de Previdência Social. (Redação dada pela Lei Complementar nº 1192/2016).

Nesta dispensa, vemos a vantagem da servidora estatutária, pois já é garantido por lei a sua licença em 180 dias, sendo que para a funcionária celetista, dependerá se a sua empresa está inscrita no Programa Empresa Cidadã para se estender os dias da licença maternidade.

LICENÇA PATERNIDADE

De acordo com a Constituição Federal, art. 10, "§ 1º até que a lei venha a disciplinar o disposto no art. 7º, XIX, da Constituição, o prazo da licença-paternidade a que se refere o inciso é de cinco dias".

Para as empresas filiadas ao programa Empresa Cidadã prorroga, de acordo com a Lei nº 13257/16, no art. 38, inciso II "por 15 (quinze) dias a duração da licença-paternidade, nos termos desta Lei, além dos 5 (cinco) dias estabelecidos no § 10 do art. 10 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias".

Já no Estatuto, garante a licença-paternidade, pelo prazo de 5 (cinco) dias conforme o art. 52, inciso X das leis municipais.

Nesta licença, vemos a paridade dos dois regimes em relação aos dias de licença, mas para os pais celetistas que trabalham em empresas filiadas ao programa acima citado, tem a licença aumentada em 15 dias, sendo assim muito maior a sua vantagem.

LUTO

Também denominada por licença "nojo", essa dispensa visa a recuperação emocional e psicológica até a volta ao trabalho.

O art. 473 da CLT no diz que

> o empregado poderá deixar de comparecer ao serviço sem prejuízo do salário: I – até 2 (dois) dias consecutivos, em caso de falecimento do cônjuge, ascendente, descendente, irmão ou pessoa que, declarada em sua Carteira de Trabalho e Previdência Social, viva sob sua dependência econômica. (BRASIL, 1943)

Para os professores sob o regime CLT, o art. 320, nos diz:

> §3º não serão descontadas, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filhos (BRASIL, 1943).

O Estatuto declara, no art. 52, inciso III que o luto, pelo falecimento do cônjuge, companheiro, pais, irmãos e filhos, inclusive natimorto é até 8 (oito) dias; e no inciso IV o luto pelo falecimento de parente até o segundo grau civil, é até 2 (dois) dias.

Nesta comparação, observamos que o regime estatutário abrange mais dias de licenças em relação ao luto e grau de parentesco civil, mas ainda em relação aos professores, no regime CLT há a dispensa de um dia a mais em relação ao estatutário.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Diante das comparações, observamos que em alguns aspectos a CLT oferece vantagens sobre o estatutário como o FGTS que o trabalhador recebe em alguns casos especiais ou no final de sua carreira profissional juntamente com a aposentadoria; o seguro desemprego que auxilia o desempregado por certo tempo até a sua recolocação profissional no mercado de trabalho.

Em outros aspectos, o regime estatutário supera o regime CLT na estabilidade após os três anos de período probatório, os adicionais no salário por tempo de serviço e as licenças que são peculiares dos servidores públicos.

Na comparação entre as dispensas vemos certo equilíbrio entre os dois regimes: para o celetista a vantagem fica por conta das empresas que são filiadas ao Programa Empresa Cidadã que aumenta os dias de licença maternidade, se igualando ao estatutário, e a licença paternidade que é aumentada em 15 dias. Já nas dispensas por núpcias e luto o regime estatutário é mais vantajoso que o CLT.

De acordo com toda a análise comparativa entre as leis apresentadas, cada uma delas tem o seu ônus e o seu bônus. Até aqui toda a história corrobora para que o trabalhador tenha mais direitos para que possa gozar de uma vida digna e tenha as condições necessárias para o seu sustento e de sua família.

Todas as conquistas no direito trabalhista fizeram com que o trabalhador pudesse ser mais valorizado e ter mais qualidade de vida sendo no Regime CLT ou no Regime Estatutário.

REFERÊNCIAS

13º SALÁRIO: tudo o que você precisa saber. **Justiça do Trabalho Tribunal Superior do Trabalho**. Disponível em: http://www.tst.jus.br/13-salario. Acesso em: 03 jan. 2020.

ANDRADE, Verônica. Reforma Trabalhista. **Administradores.com**, 2019. Disponível em: https://administradores.com.br/artigos/reforma-trabalhista. Acesso em: 02 jan. 2020.

BOTUCATU. Lei Complementar nº 911, de 13 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Botucatu e dá Providências Correlatas. **Leis Municipais**, Botucatu, SP, 13 dez. 2011. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-botucatu-sp. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao /constituicao.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 5.452 de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 08 jan. 2020.

CANELLAS, Ana Maria. **Principais pontos da CLT: direitos trabalhistas que todos devem conhecer.** 2019. Disponível em: http://fnttaa.org.br/website/mais/artigos-e-opinioes/3389-principais-pontos-da-clt-direitos-trabalhistas-que-todos-devem-conhecer. Acesso em: 04 jan. 2020.

CARTEIRA De Trabalho E Previdência Social (CTPS). **Secretaria de trabalho**, 2019. Disponível em: http://www.trabalho.gov.br/carteira-de-trabalho-e-previdencia-social-ctps. Acesso em: 02 jan. 2020.

DALL´AGNOL, Laísa. Veja os novos valores do seguro-desemprego. **Portal UOL**, 2020. Disponível em: https://agora.folha.uol.com.br/grana/2020/01/veja-novos-valores-do-seguro-desemprego.shtml. Acesso em: 27 jan. 2020.

FERNANDES, Me. Cláudio. Consolidação das Leis Trabalhistas na Era Vargas. **Portal UOL**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/consolidacao-das-leis-trabalhistas-na-era-vargas.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

HISTÓRIA: a criação da CLT. **Tribunal Regional do Trabalho da 24ª Região**, 2013. Disponível em: https://trt-24.jusbrasil.com.br/noticias/100474551/historia-a-criacao-da-clt. Acesso em: 30 dez. 2019.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/N%C3%BApcias/. Acesso em 13 jan. 2020.

NANNINI, Rafael. Trabalho de Pesquisa – Introdução do Direito do Trabalho e a CLT. **Jusbrasil**, 2017. Disponível em: https://rafaelnannini.jusbrasil.com.br/artigos/401013048/trabalho-de-pesquisa-introducao-do-direito-do-trabalho-e-a-clt. Acesso em: 16 jan. 2020.

NEGREIROS, Regina Coeli Araújo. ÉTHOS, EDUCAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO: Uma tríade basilar na construção de uma sociedade saudável.

TCC (Especialização em Gestão Pública). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. João Pessoa, 2014)
NEVES, Luis Gustavo Bregalda. **Manual de Direito Previdenciário – Direito da Seguridade Social.** São Paulo: Saraiva, 2012.

O QUE É O FGTS. **Portal do FGTS**. Disponível em: http://www.fgts.gov.br/Pages/sou-empregador/o-que.aspx. Acesso em: 03 jan. 2020.

OLDONI, Ariela Fátima. **Possibilidade do Reconhecimento do vínculo empregatício no contrato de trabalho temporário.** 2009. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2009.

RAMALHO, Samuel Viégas. Benefícios do Programa Empresa Cidadã para a empresa e para seus empregados. **Jusbrasil**, 2016. Disponível em: https://samuelviegasramalho.jusbrasil.com.br/artigos/333246359/beneficios-do-programa-empresa-cidada-para-a-empresa-e-para-seus-empregados. Acesso em: 07 jan. 2020.

SAMPAIO, Aluysio. Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e Estabilidade com Indenização. São Paulo: RT, 1971.

SOUZA, Wagner José. Como surgiu a figura do servidor público! **União Geral dos Trabalhadores** 2013. Disponível em: http://www.ugt.org.br/index.php/post/6437-Como-surgiu-a-figura-do-servidor-publico. Acesso em: 06 jan. 2020.

VIEIRA, Emerson. **Uma abordagem comparativa entre o Regime Estatutário da Polícia Militar de Minas Gerais e a Consolidação das Leis do trabalho.** 2018. 81 f. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE SUAS FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Barreto, Bruna Tailla Leite[9]
Bertola, Liliana Martino[10]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo debater sobre o papel, as funções e reais atribuições do coordenador pedagógico no cotidiano das instituições de ensino, refletir sobre a importância desse profissional no processo de formação continuada do professor, bem como, analisar as suas contribuições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, reflexiva e relevante para os estudantes. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, baseada nos escritos de autores como; Lomanico (2005), Placco (2003) e Almeida (2003) explicita a necessidade de consciência da identidade do coordenador pedagógico, evidenciando as suas verdadeiras incumbências no dia a dia escolar. O estudo destaca, ainda, a importância desse profissional enquanto gestor da aprendizagem, articulador da reflexão sobre a prática pedagógica e replanejamento das ações para efetivação de um trabalho educativo de qualidade.

PALAVRAS CHAVES: Coordenador pedagógico. Atribuições. Prática pedagógica. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, o papel do Coordenador Pedagógico foi visto sob diversos ângulos e de diferentes maneiras. Durante muito tempo esse profissional foi considerado inspetor, fiscalizador, determinador de regras. Sua função foi, e ainda é, muitas vezes, confundida com a supervisão escolar, criada no contexto da ditadura militar.

Apesar dos grandes avanços teóricos, estudos e pesquisas sobre a identidade do Coordenador Pedagógico, discutir sobre o lugar desse profissional e sua atuação no atual contexto educacional ainda é um desafio. O seu trabalho, mesmo com a multiplicidade de ações, ainda tem pouca visibilidade, desvio de função e falta de clareza quanto as suas reais atribuições.

Acerca dessa questões relatadas anteriormente, Palcco (2003) afirma "Uma escola tem sempre urgências, e o coordenador pedagógico acaba solicitado nesses momentos. Há um descompasso muito grande, com demandas contraditórias" (p.21)

[9] Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB.Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes- UCAM. E-mail: bruna-tailla@hotmail.com

[10] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

Além da falta de clareza quanto à prática, função e rotina do Coordenador Pedagógico, muitas vezes falta tempo para estudos, pesquisas e planejamento. Esse profissional se depara, diariamente, com muitos dilemas em sua rotina de trabalho no âmbito escolar, grande parte do seu tempo acaba sendo dedicado a resolução de problemas e questões burocráticas em detrimento das questões pedagógicas e investimento em estratégias para a formação continuada dos professores.

> [...] em muitos lugares do país ele pouco atua na formação de professores. Uma das razões é que o tempo que deveria ser destinado ao trabalho com os docentes frequentemente é substituído por tarefas burocráticas e/ou demandas cotidianas da escola, como a organização de horários, a resolução de questões legais e o serviço de orientação educacional aos alunos. Outra causa flagrante é a falta de clareza que os CPs têm sobre a natureza do próprio trabalho – que é promover o processo de formação dos professores e se corresponsabilizar pela gestão da aprendizagem dos alunos. (IVONE, AMADO E GOUVEIA, 2012, p.16)

Diante dessa problemática surgem os seguintes questionamentos: O que faz um Coordenador Pedagógico? Qual o seu papel enquanto formador de professores? Como esse profissional pode contribuir para a ressignificação das práticas educativas?

Para tentar responder a essas questões, essa pesquisa, de cunho bibliográfico, baseou-se nos pressupostos de autores como Lomanico (2005), Placco (2003) e Almeida (2003) e objetivou discutir sobre o papel, as funções e atribuições do coordenador pedagógico no cotidiano das instituições escolares. O texto propôs uma reflexão sobre a importância desse profissional no processo de formação continuada dos docentes e suas contribuições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa.

Na primeira parte são apresentados os principais entraves encontrados pelo Coordenador Pedagógico em sua rotina e no desenvolvimento das suas reais funções. Na segunda parte é debatida as ações formativas que são intrínsecas ao papel desse profissional. A terceira parte apresenta a importância do trabalho do Coordenador na requalificação da prática pedagógica.

Este estudo é de caráter relevante, pois, apresenta o Coordenador como líder de uma equipe pedagógica, gestor da aprendizagem, responsável pela formação continuada dos docentes. Profissional encarregado de estar ao lado dos professores se colocando como colaborador e corresponsável pela aprendizagem dos estudantes e melhoria da qualidade do ensino.

FUNÇÃO X ROTINA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O Coordenador Pedagógico é o profissional graduado em Pedagogia, responsável pela gestão das aprendizagens, tem a incumbência de acompanhar toda a dinâmica pedagógica das instituições escolares, ou seja, os processos de ensino aprendizagem. É o corresponsável pelas

atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula, e consequentemente pelo êxito escolar.

Dentre suas diversas funções encontram-se as de formador, articulador, mediador. O coordenador é o responsável por diagnosticar os principais problemas do processo educativo, refletir e reestruturar as práticas pedagógicas ao lado dos professores durante as formações continuadas.

> Entendemos que o CP tem como função principal articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação e auto formação. Quando está em jogo a reconstrução da escola como espaço de democratização de conhecimentos, há de se assegurarem as melhores condições para os docentes construírem e realizarem um projeto educativo que, de fato, viabilize o direito de aprender de todos os alunos. (IVONE AMADO E GOUVEIA, 2012 p.33)

De maneira sucinta, pode-se afirmar que o coordenador exerce a função de acompanhar as aulas, as atividades, avaliações e planejamentos dos professores, diagnosticando problemas na prática pedagógica e auxiliando em sua resolução. O coordenador, pode ainda, oferecer subsídios, através das formações continuadas para que os docentes permaneçam estudando/pesquisando e possam estar se aperfeiçoando, refletindo sobre sua prática e ressignificando suas ações. É também atribuição importante da coordenação, promover palestras, encontros formativos e reuniões com a comunidade escolar.

O coordenador possui destaque dentro do contexto escolar, uma vez que atua como mediador entre todos os segmentos da comunidade escolar, estudantes, pais, corpo docente e direção, articulando e direcionando caminhos em prol da qualidade da educação.

De acordo com o artigo 27 do regimento escolar do estado da Bahia, são atribuições do Coordenador Pedagógico, além daquelas previstas em lei:

> I - articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico na unidade escolar;
>
> II - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
>
> III – manter, junto com a direção, o fluxo de informações atualizado entre a unidade escolar e os órgãos da Secretaria da Educação;
>
> IV - manter estreita relação com a secretaria da unidade escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do estudante, para os devidos registros;
>
> V - promover, em articulação com a direção, ações que estimulem a utilização plena dos espaços físicos da unidade escolar, pela comunidade escolar e comunidade local, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria e qualidade da educação como: biblioteca, espaços de leituras, espaço de atividades audiovisuais, sala de laboratório, sala de informática e outros;
>
> VI - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos na unidade escolar e promover ações que ampliem esse acervo, incentivando e orientando a sua utilização intensiva e adequada

> pela comunidade escolar buscando o aprimoramento das aprendizagens curriculares e complementares; e
> VII - promover ações que contribuam para o efetivo funcionamento do Conselho Escolar e Colegiado Escolar, participando ativamente das suas implantação e implementação, através de um trabalho coletivo em articulação com a direção e a comunidade escolar.

O referido documento evidencia que são muitas e complexas as demandas cotidianas do Coordenador Pedagógico. Ainda assim, com a multiplicidade de ações, ele acaba desenvolvendo tarefas que não são de sua competência. Não são raras as vezes em que desviam-se o foco de suas atribuições para resolução de conflitos e questões burocráticas, enfrentando assim entraves no desenvolvimento de suas reais funções.
Segundo Lima e Santos (2007) em seu cotidiano o Coordenador Pedagógico é comparado de várias formas:

> (...) "Bombril" (mil e uma utilidades), a de "bombeiro" (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de "salvador da escola" (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)". Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências" que lá ocorrem, isto é como um personagem "resolve tudo" e que deve responder unidirecional mente pela vida acadêmica da escola.(p. 79)

É inconteste o registro de situações em que várias tarefas desviantes são impostas ao coordenador que perpassam por resolução dos conflitos, emergências e imprevistos que acontecem a todo o momento, até a cobrança por "arranjar" tempo para fazer atendimento aos pais e estudantes, supervisionar alunos, realizar reuniões, palestras, formações, além de acompanhar as aulas dos professores ou até substituí-los. Diante de tantos conflitos e dilemas é quase "impossível" planejar sua rotina, encontrar tempo para estudos e dar conta das demandas formativas dos professores.

> Há o fenômeno do coordenador faz tudo, tendo dificuldade de fazer com qualidade. Ouvir queixas de estudantes, de docentes, de pais e de outros segmentos da escola deixa o coordenador preso às mazelas que são importantes, mas que desarticulam o que poderia ser tratado de maneira focal e com um olhar prioritário.. (ROCHA, 2017 p.10)

Incontáveis são as tarefas desenvolvidas pelo coordenador e inúmeras são as dificuldades encontradas pelo mesmo no seu cotidiano. Em vários momentos acaba se perdendo na resolução de problemas, que, na maioria das vezes não são de sua competência. Assim, o coordenador enfrenta dificuldades quanto a sua identidade e real função dentro do ambiente

escolar, quase sempre visto como alguém que está disponível para receber os problemas e resolvê-los.

Diante dos fatos expostos, fica evidente que a rotina de um coordenador pedagógico nas instituições escolares é multifuncional, e ainda está bem distante do que deveria ser. É notória a urgente necessidade de o coordenador poder garantir seu espaço de luta contra esses desvios de função e também sobrecarga de trabalho.

> Ele deixa de ser o fiscal das práticas educativas e o gerente responsável pelas atividades burocráticas e administrativas e se coloca como corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho realizado pelo professor e pela qualidade da aprendizagem dos alunos. [...] Terá de reconhecer que sua função precípua é a de ser formador e articulador para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano. (IVONE AMADO E GOUVEIA, 2012, p.28)

Fica evidente a falta de clareza quanto as reais funções do Coordenador Pedagógico, o mesmo acaba perdendo o foco de suas atividades, direcionando seu olhar para imprevistos em detrimento das questões pedagógicas que lhe são inerentes. Sua função de formador e gestor das aprendizagens é colocada em segundo plano por falta de tempo.

Torna-se importante frisar, que para desenvolver um trabalho de qualidade e conduzir de forma correta os processos de ensino e aprendizagem é necessário planejamento, estudo, organização, tarefas que muitas vezes acabam ficando em segundo plano devido às demandas emergências que ocupam quase toda a rotina.

Sobre isso, Ivone Amado e Gouveia (2012) afirmam,

> É comum observarmos o CP sendo engolido pelo cotidiano, dedicando boa parte do seu tempo à resolução de problemas emergenciais. No entanto, como seu papel principal é ajudar na formação dos professores e na gestão pedagógica da escola, a proposta é que, aos poucos, ele possa redesenhar suas funções, legitimando-se como formador e parceiro dos professores. (p. 32)

O coordenador precisa se conscientizar de suas reais e principais funções, resgatar e construir sua identidade dentro e fora da escola, deixando "de lado" questões de ordem burocrática como a falta de professores, escassez de recursos, ocupando o lugar que é seu de fato e de direito, o lugar de formador, articulador, impulsionador da escola para concretização das metas educacionais.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Quando se fala em valorização docente, profissionais capacitados e educação de qualidade, consequentemente, a discussão perpassa pela formação continuada dos professores. Esse debate se dá pelo fato da necessidade que esses profissionais têm de estar constantemente se aperfeiçoando para dar conta da dinamicidade da escola, das demandas da comunidade/sociedade e da complexidade que é a atuação docente.

Dentro desse contexto o coordenador pedagógico possui um papel imprescindível, ele deve garantir tempos e espaços para estudos, reflexões e a capacitação permanente dos professores. Pode-se afirmar que o Coordenador Pedagógico é o profissional responsável pela articulação e desenvolvimento profissional dos professores durante seu processo de formação continuada.

> o CP assume um papel preponderante. Afinal, é ele quem está ao lado do professor e tem condições para concretizar as políticas de formação permanente. [...] Ele faz parte do corpo docente e sua função principal vai se dividir entre a formação de professores e a articulação do projeto político-pedagógico. (IVONE AMADO E GOUVEIA, 2012, p.28)

É importante destacar, que dentre as inúmeras atribuições do Coordenador Pedagógico, uma das mais importantes é a formação continuada dos docentes com atualização pedagógica em serviço. Ninguém melhor do que esse profissional para colaborar com o aperfeiçoamento profissional dos docentes da escola, auxiliar no processo de reflexão sobre a prática, identificar os problemas de cunho pedagógico e buscar soluções.

Segundo Veiga (2009), Cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de oferecer a formação continuada e privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira significativa. O mesmo precisa assumir a função de articulador das práticas educativas e formativas no espaço escolar.

O Coordenador deve oferecer suporte didático pedagógico aos docentes, acompanhar as aulas, propor intervenções e pautar os estudos e formações nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, para que esses possam desenvolver as competências e habilidades almejadas na sua etapa de escolarização.

> Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (VEIGA, 2009, p. 31).

Essa formação continuada, intrínseca a função do Coordenador Pedagógico, precisa acontecer dentro do próprio ambiente escolar, esse profissional deve ter uma rotina de trabalho voltada para a reflexão sobre as práticas de ensino, as demandas dos docentes e estudantes, as vivências e experiências do cotidiano da instituição.

> A coordenação hoje é desafiada a desenvolver uma ação mais ampla do que a de repassar assuntos burocráticos ou conhecimentos não aplicáveis à realidade escolar. Deve objetivar a capacitação e formação em serviço do professor, estimulando-o a desenvolver com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-lo na prevenção e na solução dos problemas que aparecem a fim

> de fornecer subsídios que facilitem a ação docente com vista ao sucesso do aprendizado dos alunos. (VELÉRIO 2013, p. 31)

Além de focar nos pontos críticos encontradas no processo de ensino aprendizagem, as formações oferecidas aos docentes, também devem priorizar a relação teoria e prática e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que possam auxiliar no desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, consequentemente, no aprendizado dos alunos.

> No que tange a formação, é possível constatar a necessidade do diálogo entre formação continuada, saberes docentes e práticas pedagógicas como imprescindível no processo de organização do trabalho pedagógico; colaborar com novos estudos e pesquisas acerca do ensino; apresentar aspectos dos saberes docentes que possam contribuir com a elaboração de uma proposta de formação continuada em contexto de trabalho. (CARVALHO, 2017, p.10)

É preciso que o coordenador favoreça, o espaço para o diálogo acerca do trabalho pedagógico de uma maneira geral, de modo que os professores se sintam preparados para enfrentar as dificuldades do cotidiano e sejam capazes de potencializar as experiências exitosas, construindo assim situações de aprendizagens significativas.

> É por meio da formação continuada em serviço que os professores serão capazes de desenvolver o senso crítico, a análise de seu contexto, a releitura de sua realidade, oportunizando assim, meio de favorecer ao educando uma melhor aprendizagem. (VELÉRIO, 2013, p. 20)

A formação continuada dos professores, pensada, articulada, organizada pelo coordenador pedagógico, precisa ser planejada para que possa de fato contribuir para com o processo educativo em todos os campos, desde a superação das dificuldades encontradas e resolução de conflitos até o aprimoramento da prática pedagógica.

O TRABALHO DO COORDENADOR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A natureza da função do Coordenador Pedagógico é bastante complexa, ao assumir seu papel esse profissional se torna corresponsável pela qualidade do ensino dos estudantes, organizador do contexto educativo e responsável por tornar a escola um espaço democrático e formativo com oferta de capacitação profissional pra os professores.

> É o coordenador pedagógico responsável por direcionar a equipe docente a um norte comum, no qual a inserção de todos os sujeitos envolvidos nos problemas cotidianos venha a provocar um efeito pedagógico sobre todos os integrantes, pois, à medida que pensam os problemas, propõem soluções e participam das decisões, assumem o papel de corresponsáveis no projeto educacional da escola. (VELÉRIO 2013, p.11)

É considerada também atribuição do Coordenador, contribuir para que os docentes tenham acesso à ferramentas que os possibilitem a reflexão acerca da ressignificação de sua prática pedagógica, ou seja, é seu dever criar situações em que o corpo docente possa refletir sobre sua atuação e juntos, possam construir projetos baseados nas dificuldades encontradas, visando a superação das limitações e dificuldades dos processos pedagógicos .

Segundo Valério (2013) É a coordenação pedagógica um dos espaços de educação continuada, na qual os estudos devem favorecer uma formação crítica e reflexiva do professorado e, consequentemente, o aprimoramento e avanço em sua prática pedagógica.

O Coordenador Pedagógico, enquanto formador e articulador dos processos educativos, deve auxiliar os professores na busca por caminhos que levem a construção de uma escola justa, inclusiva, de qualidade e que de fato atenda às necessidades e anseios dos estudantes e da comunidade.

> A Coordenação Pedagógica, no contexto de uma gestão democrática para um ensino de qualidade, emerge com a característica de redimensionar a práxis pedagógica, assumindo o importante papel dinâmico de reunir, articular e integrar as atividades bem como todos os envolvidos na escola. (VELÉRIO 2013, p. 18)

É imprescindível que a gestão democrática seja a base do trabalho do coordenador pedagógico, a implementação de uma proposta pedagógica de qualidade deve ser feita de maneira conjunta, colaborativa. Nesse sentido, o coordenador tem o importante papel de incentivar a participação de toda a comunidade escolar na formulação, implementação, reflexão e avaliação da proposta pedagógica.

> O sistema de ensino brasileiro busca constantemente uma gestão democrática que vise uma educação de qualidade, para que haja tal concretização são necessárias ações que sustentem o trabalho colaborativo em equipe. As escolas precisam cada vez mais de profissionais responsáveis, dinâmicos e inteligentes, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões. Dentre eles, o coordenador pedagógico, cuja função, no contexto da gestão democrática, é fundamental, pois possui o papel de ser o articulador pedagógico. (VELÉRIO 2013, p.8)

São essas reflexões acerca de sua importância e atribuições que, de fato, retratam o papel articulador do coordenador, que deve favorecer a gestão democrática na elaboração do projeto político pedagógico da instituição bem como a busca pela ressignificação das práticas educativas.

> Cabe ao CP garantir um espaço de diálogo, fortalecendo assim a vitalidade projetiva dos atores sociais na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. É através do trabalho colaborativo, junto com todos os outros educadores, que as possibilidades das trocas de saberes e experiências favorecerão o aprender a

> aprender. Além do mais cabe ao Coordenador: a responsabilidade de implementação da proposta pedagógica, o incentivo à participação nas ações de educação continuada, o acompanhamento do trabalho docente e a formulação de proposta para a reflexão avaliativa da equipe com o objetivo do redimensionamento do trabalho pedagógico. (VELÉRIO 2013, p. 2)

Para que o trabalho do coordenador possa auxiliar o professorado na ressignificação da prática educativa é essencial que favoreça a gestão democrática, o trabalho coletivo a e acima de tudo a formação continuada em serviço, para que os docentes possam superar as dificuldades encontradas na tarefa de educar/ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões acerca dos pressupostos dos autores estudados, a presente pesquisa bibliográfica pôde concluir que, apesar do Coordenador Pedagógico ter ganhado espaço ao longo da história da educação, ainda falta clareza acerca de suas funções e reais atribuições dentro das instituições de ensino. O mesmo ainda é visto como fiscalizador, ditador de regras, ou "apagador de incêndios", alguém que está na instituição para dar conta de todas as demandas emergenciais que possam surgir no dia a dia.

A pesquisa explicitou que o Coordenador precisa construir sua identidade no ambiente escolar, romper com a cultura do "Coordenador faz tudo", se conscientizar de suas reais atribuições. Deve ocupar o lugar que é seu de direito, o de transformador, e , principalmente, o de articulador de situações que favoreçam a formação continuada de professores.

São muitas e complexas as demandas cotidianas do Coordenador pedagógico, desse modo, para realizar um trabalho de qualidade é preciso que o foco seja o acompanhamento dos processos didáticos pedagógicos, a identificação dos problemas e a proposição de soluções. Dito de outro modo, o Coordenador deve, junto aos professores e a comunidade escolar, realizar um trabalho coletivo, pautado na ação- reflexão-ação.

Assim, a escola deve ser o lócus de formação continuada dos docentes e o coordenador deve oferecer tempos e espaços para que essas formações e o aperfeiçoamento profissional aconteça, de modo que as situações de ensino sejam repensadas e a aprendizagem seja significativa para os estudantes.

Em suma, o coordenador pedagógico é ator indispensável dentro do ambiente escolar, deve contribuir para com a ressignificação das práticas educativas, e se reconhecer como corresponsável pelo processo de ensino aprendizagem, articulando, formando e transformando.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Lusinete França. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES NOS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.** Disponível em :

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26895_13849.pdf acesso em 10 out. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Orientação Pedagógica: **Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica na escola**. Disponível em:< http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagoggica_ projeto_poli tico_pedagogico.pdf .>. Acesso em 15 de set. 2019
DOMINGUES, I. O **coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez 2015

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656. Acesso em: 07 set. 2019.

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

PLACCO, Vera M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. **A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas.** IN: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R; CRISTOV, L. H. S. (ORG). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ROCHA, Cristino Cesário. **Perfil do coordenador pedagógico: obstáculos e pistas de ação.** Disponível em; https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/perfil-do-coordenador-pedagu00d3gico-e-pistas-de-au00c7u00c3o-para-organizau00c7u00c3o-e-planejamento.pdf acesso dia 15// de out. de 2019.

VALÉRIO, Cristiana Rodrigues. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA RURAL DE BRAZLÂNDIA**. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8119/1/2013_CristianaRodriguesValerio.pdf acesso dia 28 out. 09.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

DIFICULDADES DE ACEITAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ÂMBITO FAMILIAR: A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DA AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Costa, Antônio José dos Santos[11]
Bertola, Liliana Martino[12]

RESUMO
O presente artigo teve como objetivo, identificar os meios utilizados pelos especialistas para diagnosticar o TEA – (Transtorno do Espectro Autista), analisar e identificar os principais fatores que levam a família a rejeitar o diagnóstico dessa patologia, mostrar a importância do apoio familiar para o desenvolvimento do indivíduo pós-diagnóstico. Escolhemos a pesquisa bibliográfica como lastro metodológico. Na tentativa de compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado como auxílio diante do diagnóstico, optamos por fazer uma revisão da literatura e mostrar modelos de práticas implementados em outros países. É nessa condição que entra a importância do profissional de AEE. Como referencial teórico utilizamos ASPERGER (1974); KENER (1974); BRADET (1995); ESEQUIAS (2014) dentre outros a saber as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (2014).

PALAVRAS- CHAVE: Autismo. TEA. Diagnóstico. Família. AEE

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe compreender as dificuldades de aceitação por parte da família frente ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA e a importância do profissional do AEE na ajuda desse diagnóstico.
Dentro desse contexto questiona-se: Porque o diagnóstico pode gerar uma não aceitação da família nesse processo de inclusão? Portanto buscamos compreender as dificuldades da aceitação do diagnóstico do autismo no âmbito familiar.

[11] Antônio José dos Santos Costa, Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), Especialista em Literatura Brasileira, Mestre e Doutor em Ciências Sociais. Atualmente é professor da rede pública estadual de Aracaju, Sergipe e Pós-Graduando em Atendimento Educacional Especializado – AEE.E-mail: poseadsergipe@gmail.com

[12] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é considerado um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por uma desordem cerebral, sendo uma condição crônica, uma deficiência neurológica e não uma doença, estando classificada em três níveis: severo, moderado e leve, onde na década 40 Leo Kener médico e pediatra norte americano e Johan Frederich Karl Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, foram os estudiosos que contribuíram para as primeiras evidências acerca do autismo e os distúrbios na interação social.

Nesse sentido o presente artigo tem como objetivo, a) identificar os meios utilizados pelos especialistas para diagnosticar o TEA, b) analisar e identificar os principais fatores que levam a família a rejeitar o diagnóstico, c) mostrar a importância do apoio familiar para o desenvolvimento do indivíduo pós-diagnóstico.

O procedimento metodológico foi a pesquisa bibliográfica e análise dos pressupostos teóricos de: Leo Kener (1974); Frederich Karl Asperger (1974); Bradet (1995); ESEQUIAS (2010) entre outros, como também das Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo/ 2014.

A pesquisa justifica-se por se tratar de um tema delicado, visto que envolve essencialmente o bojo familiar, núcleo principal das relações afetivas sociais e sua compreensão para a promoção de uma melhor amplitude no direcionamento da futura atuação profissional frente ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Tivemos a pesquisa bibliográfica como caminho metodológico e sua especificidade, referenciais teóricos que debatem a temática sobre transtorno do Espectro Autista e relações família frente ao diagnóstico do TEA.

Como forma de garantir o alcance destes objetivos, traçamos como objetivos específicos: a) identificar os meios utilizados pelos especialistas para diagnosticar o TEA; b) analisar os principais fatores que levam a família a rejeitar o diagnóstico; c) mostrar a importância do apoio familiar para o desenvolvimento do indivíduo pós-diagnóstico.

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é sem dúvida um assunto muito debatido tanto pelas famílias que se deparam com esse diagnóstico, sobretudo pelos especialistas que elaboram estes diagnósticos. Compreendido como o transtorno do neurodesenvolvimento que abrange as áreas da comunicação, interação social, comportamento e interesses restritivos, o mesmo é visto como um grande desafio principalmente no quesito aceitação, uma vez que, escolher o melhor método terapêutico pedagógico são dúvidas marcantes.

É uma situação que acarreta alterações no cotidiano familiar tendo em vista que, um acompanhamento psicoterapêutico e pedagógico é fundamental para o desenvolvimento da criança, e estes devem ser feitos de forma contínua, possibilitando melhores condições no desempenho psicomotor, psiconeurológico, linguagem e na interação

social. Essas alterações na rotina representam impactos psicológicos e afetivos, ocasionando conflitos nas relações familiares.

Neste contexto, o diagnóstico se apresenta como um momento difícil e desafiador para a família e por este desafio busca-se neste estudo compreender as dificuldades de aceitação por parte da família frente ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA.

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é considerado um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por uma desordem cerebral, sendo uma condição crônica, uma deficiência neurológica e não uma doença. Apresenta características que comprometem as condições comportamentais e comunicativas (dificuldade na interação social, comunicação verbal e não verbal). Quanto mais cedo for diagnosticado corretamente e se iniciar os tratamentos e as intervenções maior será o progresso e o desenvolvimento da criança, no entanto o autismo classifica-se em três níveis: Nível 3 Severo; Nível 2 Moderado; Nível 1 Leve.

AUTISMO: BREVE CONCEITO E DIAGNÓSTICO

O objetivo desta seção é fazer uma abordagem histórica, de caracterização conceitual e diagnóstica do autismo, partindo dos estudos de KENER (1974), ASPERGER (1974) e da Associação Americana de Psiquiatria. Foi na década de 1940 que LEO KENER (1974), médico e pediatra norte-americano descreveu pela primeira vez sobre autismo. Após analisar casos de crianças com comportamentos não convenientes, ele diagnosticou que as mesmas possuíam traços comparáveis com esquizofrenia, desordem na linguagem, ecolalia e movimentos estereotipados. Para o autor supracitado, no autismo ocorre uma grande perda de contato afetivo e de comunicação pessoal com o ambiente, ou seja, distúrbios na linguagem.

Outro estudioso que contribuiu para as primeiras evidências acerca do autismo e os distúrbios na interação social relacionados foi JOHAN FREDERICH KARL ASPERGER, psiquiatra e pesquisador austríaco que em 1944, pesquisou o comportamento de 400 crianças que apresentaram baixa capacidade de formar amizades, falta de empatia, movimentos descoordenados, conversação unilateral com foco intenso em assuntos de interesse próprio nos quais ele as considerava pequenos professores devido suas altas habilidades em conversar de um tema com tantos detalhes, e somente na década de 80 seu nome teve reconhecimento como um dos primeiros a desenvolver o estudo sobre autismo.

Segundo O American Psychiatric Association [APA], (2013), o autismo é uma condição caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente anormal e prejudicado nas interações sociais, nas modalidades de comunicação e do comportamento.

Desde então, deixou de ser compreendida como psicose, sendo denominada como síndrome autística por se tratar de um distúrbio global do desenvolvimento, sendo uma condição crônica, por ser uma deficiência neurológica caracterizada por uma desordem cerebral, e não

uma doença por apresentar vários sintomas e suas complexidades que impacta no desenvolvimento da pessoa podendo ter influência na sua concepção de mundo. Em 1922 a AS - Síndrome Autística foi incluída no CID -10 e adicionada na quarta edição Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV como Síndrome de Asperger.

> No entanto a Organização Mundial da Saúde (CID 10,1992) o autismo é classificado como uma "desordem abrangente do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal ou ..., pelo tipo de funcionamento caracterizados por déficits qualitativos na inteiração social reciproca e dos padrões de comunicação e por repertórios de atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, " (APARJ,1998)

Sendo assim, a maioria dos indivíduos com TEA, possui um déficit mental de leve a moderado, associado a deficiência linguística de acordo com o nível de autismo, onde esses níveis, estão distribuídos em três sendo: Nível 3 –severo, apresenta dificuldade de interação social com dificuldades na comunicação e necessitando de suporte, com seu cognitivo reduzido, quando não estimulado tende ao isolamento social, no entanto o Nível 2- Moderado apresenta-se com as mesmas características porém com menos comprometimento no cognitivo, comunicação e linguagem necessitando de suporte para melhor entendimento, enquanto o Nível 1 – Leve, possui boa interação social na qual necessita pouco suporte para se comunicar.

SCHWRTZMAN (2011), afirma que: após vários anos de estudos e pesquisas sobre o assunto, ainda não sabe de certo quais as causas para esse diagnóstico, sabe-se que sua origem é determinada por fatores multicausais.

Os sinais do autismo são perceptíveis tipicamente nos três primeiros anos de vida, podendo ser diagnosticado por volta dos 18 meses da criança, apresentando uma inadequação no desenvolvimento, tendo também comprometimento na aprendizagem, entretanto seu principal sintoma é manifestado por toda vida, porém sua incidência e maior no sexo masculino, quatro a cinco vezes mais que o sexo feminino, sendo que as meninas apresentam um retardo mental mais severo que os meninos.

Contudo, a sigla TEA (Transtorno do Espectro Autista) tem uma particularidade com a palavra espectro, que no dicionário significa sombra, pois o autismo apresenta diferentes características assim como as sombras refletidas pelo sol, pois tem pessoas que apresentam traços sutis enquanto outras apresentam fortes traços.

MEIOS UTILIZADOS PELOS ESPECIALISTAS PARA DIAGNOSTICAR O TEA

É de suma importância o diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista – TEA, pois quanto mais cedo for diagnosticado aumentam-se as chances de desenvolvimento normal, minimizando os impactos sofridos pelo indivíduo, nas suas funções sociais, cognitivas e linguagem,

promovendo melhor qualidade de vida com mais autonomia e independência nas realizações das atividades cotidianas.
Conforme os critérios estabelecidos pelo DSM–V (Manual de diagnóstico e Estatístico da Saúde Norte-Americana de Psiquiatria) o diagnóstico do TEA pode ser considerado clínico como também pelo CID -10 (Classificação Internacional das Doenças da Organização Mundial da Saúde), portanto está acatada como referência pelo Brasil no Sistema único de Saúde -SUS. Segundo publicação do Ministério da Saúde, nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2014):

> O diagnóstico de TEA permanece essencialmente clínico e é feito a partir de observações da criança e entrevistas com pais e/ou cuidadores. O uso de escalas e instrumentos de triagem padronizados ajuda a identificar problemas específicos, sendo muito importante para o rastreamento e a triagem de casos suspeitos, mas não é essencial para a avaliação nosológica. A partir da identificação dos sinais de alerta, podem ser iniciadas a intervenção e a monitoração dos sinais e sintomas ao longo do tempo.

A função da equipe multidisciplinar, da qual participa o profissional de AEE, visa não somente diagnosticar, mas verificar a potencialidade da criança e da sua família para que seja explorada da melhor maneira possível, para melhor obtenção de resultados positivos. Uma das primeiras avaliações pela qual a criança passa é a do pediatra, portanto desde os primeiros meses de vida já podem ser observados alguns sinais que servem de alerta tanto para família como para os profissionais da saúde.
Uma das medidas mais importantes é observar e interpretar como vai o desenvolvimento da criança, para isso conta-se com a equipe multidisciplinar habilitada e capaz de diagnosticar precisamente, onde são utilizados meios específicos, que serão observadas suas características peculiares como déficits atentivos, déficits e características interativas e comunicativas, compreensivos, cognitivos, perceptivos e déficits comportamentais gerais.
É importante ressaltar que cada indivíduo é único, pois apresenta características próprias variando de pessoa para pessoa a depender do grau de autismo e do tipo. No entanto, esse diagnóstico será feito por vários especialistas de áreas específicas como, pediatra, psiquiatra, neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo.
A criança deve ser bem avaliada fisicamente como também psico-neurologicamente, para um diagnóstico preciso. Para melhor avaliação pode-se incluir anamnese, entrevista com os parentes, reunir fotos e vídeos, depoimentos de profissionais e escolas, também fazer uso de escalas de avaliação e instrumento de rastreamento que ajudem o profissional a identificar alguns sinais relativos ao autismo. É muito importante o histórico familiar como também observações e exame

psico-mental, e quando se faz necessário, são solicitados exames complementares para identificar alguma doença genética ou hereditária.
Na avaliação médica, alguns aspectos importantes precisam ser considerados , situações em que o profissional possa observar comportamentos tais como a dificuldade de sustentar contato visual, ausência de resposta clara ao ser chamado pelo nome, se não aponta, se apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, se existe aversão ou apego a algumas texturas, se apresenta incômodos com determinados sons ou barulhos, se demora para falar, apresentando comportamentos repetitivos ou estereotipados, avaliando o sistema motor, sensorial e o integrativo do indivíduo ,sendo um verdadeiro desafio para os psiquiatras definir um diagnóstico visto que na maioria dos casos não há interação por parte do paciente com o médico. No entanto ESEQUIAS (2010) cita que:

> O autismo se caracteriza como um dos transtornos mais desafiadores para a clínica psiquiátrica e psicológica. Seu diagnóstico é por observação e o manejo clínico é complicado porque geralmente o autista não estabelece vínculo ou responde de maneira mais ou menos esperada nas tentativas de interação ou terapias.

Segundo a psiquiatria, existem diversas causas para o TEA apresentadas a partir de uma doença neurológica, déficit sensorial, ou doença metabólica, por isso é indispensável um acompanhamento multidisciplinar. Como há um comprometimento na linguagem do autista ele precisa ser avaliado também pelo fonoaudiólogo e psicólogo podendo esses profissionais avaliar os desvios qualitativos nas áreas de interação social e linguagem, no entanto o fonoaudiólogo é habilitado a avaliar as diferenças dos distúrbios de linguagem na deficiência auditiva dos aspectos linguísticos apresentados pelos autistas, e de acordo com o diagnóstico fazer as intervenções necessárias, também trabalhando as percepções simbólicas.
Em casos de autistas que não falam o fonoaudiólogo juntamente com a família precisa elaborar um meio de comunicação alternativa para que haja a comunicação e interação social do mesmo, onde envolve também as observações feitas pelo psicólogo e informações dos pais da criança sobre a mesma desde o pré-natal até o momento. Essas informações precisam ser claras e verdadeiras para que se possa chegar a um diagnóstico preciso, confrontando com os diagnósticos dos demais profissionais. Cabe ao psicólogo fazer entrevistas com os pais ou responsáveis, reunir fotos e vídeos, colher depoimentos de profissionais e escolas, fazer uso de escalas de avaliações e obter dados de históricos familiares. É muito importante que os pais ou responsáveis tenham participação efetiva no acompanhamento das etapas que constituem todo processo até a conclusão do diagnóstico.

CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO SEGUNDO A OMS

Segundo a OMS a classificação do transtorno do Espectro autista deve satisfazer alguns critérios para que se chegue a um diagnóstico. O indivíduo com transtorno autista apresenta muitas características peculiares que podem variar de pessoa para pessoa a depender do grau do autismo que ela apresente, são especificações clinicas e sintomatológicas sendo elas: Déficits Atentivos, Déficits cognitivos, Déficits compreensivos, Déficits Perceptivos, Déficits e Características Interativas e Comunicativas e Déficits Comportamentais Gerais.

Os Déficits Atentivos são os que se referem a atenção do indivíduo podendo ser observado a falta dos mesmos na criança autista, pois ela não olha quando mostramos algo ou mesmo apontamos, não consegue focar em algo que não seja do seu interesse tendo sua atenção multivocal, interrompe subitamente seus atos e condutas começadas, possui pouca inspeção visual, tendo interesses visuais e auditivos limitados alternados ou aleatórios.

Déficits Cognitivos referem-se ao que diz respeito a aprendizagem, a criança autista apresenta uma certa rejeição a aprendizagem, se apega a objetos monótonos e repetitivos que não apresentam nenhuma funcionalidade e tendem a uma atuação prática sobre esses objetos não apresentam condutas simbólicas simples como também não imita e tendem a pensamentos concretos e condutas simulatórias.

Nos déficits Compreensivos a criança tem dificuldade de compreender as regras sociais, não demonstra compreender gestos sociais convencionais apresenta dificuldade para cumprir ordens auditivas ou mesmo com apoio gestuais, não consegue ampliar o significado das palavras que houve, pois, sua compreensão é através de termos isolados, não diferenciando contextos afetivos emocionais dos enunciados.

A FAMÍLIA E SEUS DILEMAS NA DESCOBERTA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando os pais recebem o diagnóstico do seu filho, há grandes dificuldades na aceitação do mesmo, pois a chegada de uma criança com TEA é capaz de gerar mudanças em todo o âmbito familiar, já que há uma expectativa pelo nascimento dessa criança, onde todos projetam um futuro promissor para ela, e quando recebem o diagnóstico sentem-se, impotentes.

É um verdadeiro desafio, para família quando se depara com essa realidade, na qual essa criança não corresponderá com as expectativas geradas pelos familiares e pais durante a gestação. Assim, ao tomar conhecimento que seu filho(a) é autista, quase sempre, há um grande impacto. Em princípio os pais passam por um processo semelhante ao luto, esse período varia de pessoa para pessoa ,até que processem o que está acontecendo e entendam que a realidade não é tão monstruosa quanto parece, pois ter um filho (a) com autismo não significa um transtorno familiar, a aceitação do diagnóstico é de fundamental importância.

Artigo: Dificuldades de Aceitação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Âmbito Familiar: A Importância do Profissional da AEE- Atendimento Educacional Especializado.
Costa, Antônio José dos Santos Págs. 64 – 73

Sabe-se que a família ao perceber que terá que adiar seus planos futuros referentes a esta criança, passa por um processo de superação após o impacto do diagnóstico, esse processo pode durar dias meses ou anos, pois cada pessoa reage de forma diferente, sendo que surgirão vários conflitos, pois é muito difícil para os familiares adaptarem-se a essa situação.

A IMPORTÂNCIA DO APOIO FAMILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO E SOCIALIZAÇÃO DO AUTISTA.

Quando uma família descobre que seu (a) filho (a) é uma criança com TEA em princípio o fato causa um grande desconforto, que já aparece quando se percebe que a criança não apresenta desenvolvimento esperado por todos.

É muito importante o apoio familiar para o desenvolvimento geral dessa criança, pois ela dependerá para sempre de um adulto a depender do grau de autismo que ela apresente, pois, a família apresenta influência sobre o desenvolvimento dessa criança, sendo a família o primeiro grupo em que a criança está inserida. Segundo BUSCAGLIA (1977) a família é uma força social que tem a influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade.

A família precisa estar informada sobre as necessidades e cuidados que essa criança precisará desde então. A informação faz toda diferença para que a família saiba como lidar e respeitar suas limitações. Para SOARES (2008), deve-se ter sempre em mente que a família de uma criança autista necessita tanto de atendimento e orientação quanto o próprio indivíduo.

De acordo com CUNHA (2010) a criança depende dos familiares, enquanto membros sociais mais competentes e provedores de cuidados básicos necessários à satisfação de suas necessidades, exercendo uma enorme influência no desenvolvimento e crescimento dessa criança. É importante que a família acompanhe todo o processo de intervenção e tratamento pois de nada adianta ter o auxílio dos especialistas se os responsáveis não seguem com o acompanhamento. É preciso também que a família tenha um bom relacionamento com os profissionais para decidir o que é melhor para seus filhos.

Diante disto é importante que a família prepare essa criança para conviver em sociedade, pois ela crescerá e se tornará adolescente e adulto autista, precisa ser autônoma e independente para ter uma boa convivência social.

No entanto, os pais precisam dispor-se em ajudar essa criança nas tarefas do cotidiano, onde contribuirão para seu desenvolvimento, segurança, autonomia, autoestima e socialização, transmitindo para ela seus conhecimentos, para melhorar o processo de desenvolvimento tendo consciência do seu papel quanto pais de uma criança autista.

Para que essa criança tenha um futuro sem diferença é necessário que a família busque o auxílio para seu desenvolvimento, muitas vezes essa luta é um tanto árdua, pois a família se depara com dificuldades de

acesso as consultas e exames no Sistema Único de Saúde (SUS). Para quem depende do mesmo, chega a ser uma situação humilhante e constrangedora, é necessário determinação e força de vontade para lutar pelos direitos que o autista tem e muitas vezes não são respeitados.

A família é fundamental para o desenvolvimento da criança cabendo a ela ter muita calma e paciência, atenção, oferecendo carinho, apoio e cuidados especiais a sua criança com TEA para que possa entender suas dificuldades e suas limitações. Os familiares ou cuidadores devem estar sempre atentos para os sinais que eles possam transmitir quando se encontram em situações de desconforto e procurar acalmá-los transmitindo segurança para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender o Autismo é necessário que se conheça sobre o mesmo, para isso se faz necessário que haja mais divulgação sobre o assunto, visto que tem crescido o número de diagnósticos no Brasil e as famílias não estão preparadas para lidar com uma criança autista, pois precisa antes de tudo quebrar as barreiras do preconceito, e buscar conhecimentos para melhor entender o mundo do autista.

Para muitos autores o autismo é um verdadeiro desafio, por se tratar de uma síndrome na qual os seus sinais são comportamentais e na linguagem chegando a confundir com sintomas de outros diagnósticos como surdez.

Por ser compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, onde há um comprometimento na comunicação e interação social principalmente, torna-se mais difícil o diagnóstico, para isso a equipe multidisciplinar deve estar bem atenta aos sinais que o indivíduo apresente, para que juntos possam chegar a um diagnóstico preciso dando início as intercessões necessárias, pois quanto mais precoce for o diagnóstico, aumenta-se a capacidade do mesmo desenvolver suas habilidades e seu cognitivo, diminuindo assim os impactos sofridos pela criança e pela família ao receber o diagnóstico.

Ser autista não é fácil, pois existe o preconceito, e a não aceitação do diagnóstico na própria família visto que, muitas vezes são frustradas todas as expectativas geradas sobre aquela criança, adiando projetos futuros sobre a mesma, causando culpa nos pais, exigindo uma rápida adaptação e reorganização no cotidiano familiar gerando medo, angustia e a insegurança, pois irão vivenciar um mundo até então desconhecido.

Muito embora o autista possa ter uma vida normal e galgar caminhos promissores a depender do nível, desde que tenha o apoio familiar e os acompanhamentos necessários para o seu desenvolvimento desde o diagnóstico, em princípio o diagnóstico é assustador, justamente pela falta de conhecimento, pois toda família deve estar engajada em busca de meios que possam levar essa criança a ter um desenvolvimento saudável e um bom convívio social. Para tal, é necessário conhecimento sobre a síndrome, respeito pelo indivíduo, carinho, amor e compreensão,

estar atento as suas limitações, pois o autista vive em seu mundo particular, e isso dever ser respeitado.

Mesmo sabendo que são muitas as dificuldades para as terapias, principalmente para quem depende do Sistema Único de Saúde - SUS é necessário que a família tenha consciência dos seus direitos e busque o acompanhamento necessário para que a criança alcance a fase adulta de maneira salutar independente com autonomia para escolher seu próprio caminho sendo ciente das suas capacidades e seus limites, lembrando sempre de valorizar o potencial da criança através da interação familiar.

Após tomarem conhecimento sobre o que é o Transtorno do Espectro do Autista – TEA os pais veem uma ressignificação quanto ao futuro do seu filho, fazendo um acompanhamento adequado e progressivo juntamente como uma equipe multidisciplinar e o apoio da família que é de fundamental importância para o desenvolvimento do autista.

Por fim, esperamos que as nossas incursões venham contribuir sobremaneira para a construção de políticas públicas para as pessoas portadoras do TEA, e que todos possam ter acesso ao tratamento multidisciplinar em todas as esferas de atendimento, seja na rede privada ou pública. E que o profissional da AEE, esteja fazendo parte desse contexto.

REFERÊNCIAS

APARJ, ASPERGER. https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADndrome_de_Asperger. Acesso em 14. Janeiro de 2020, às 9.30;

APARJ**, ATENÇAO E REABILITAÇÃO A PESSOA COM AUTISMO.** Disponível em: https://www.autismo.org.br/site/voce-e-a-abra/downloads.html. Acesso em 04 de janeiro de 2020, às 10.30h**;**

ASSOCIAÇÃO PSIQUIATRICA AMERICANA. **MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS** (DSM-IV). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **DIREITO A DIVERSIDADE.** Brasília 2004. Ministério da Educação. Universidade Federal do Ceará. 2010;

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001;

BUSCAGLIA, L. **OS DEFICIENTES E SEUS PAIS.** 3a edição, Editora Record; Rio de Janeiro; 1997;

CAETANO, Esequias. **AUTISMO – BREVE HISTÓRICO.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID390_10092017221046.pdf Acesso em 10 de novembro de 2019, às 09.50h;

SCHWRTZMAN, J.S. **SÍNDROME DE RETT.** Revista Brasileira de Psiquiatria. Volume 25, 2003 – ISSN 1516-4446;

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DO TUTOR

Saraiva, Maurício de Oliveira[13]

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a educação à distância e a importância do tutor nessa modalidade de educação, por meio de uma revisão bibliográfica baseada nos escritos de autores que conceituam e contextualizam a educação à distância desde os primeiros eventos de sua história no mundo e no Brasil, bem como relacionam as principais atividades dos tutores. O objetivo deste trabalho é promover uma visão holística da educação à distância e do perfil do tutor, retratando a legislação vigente, as características dessa modalidade de educação e o quanto é importante e necessária a participação ativa desse profissional como peça chave para o sucesso do aprendizado dos alunos. Os achados da pesquisa identificaram que a educação à distância está em constante evolução, que essa modalidade atribui maior flexibilidade aos alunos que podem definir o melhor local e horário para realizar seus estudos e que o tutor "pode fazer toda a diferença" neste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância. História da EAD. Importância da Tutoria

INTRODUÇÃO

A educação possui um importante papel no desenvolvimento de uma nação e, consequentemente, de cada cidadão. Além de ser um direito fundamental, garantido pela Constituição Federal, é por meio da educação que se prepara indivíduos com capacidade de conviver em sociedade e conhecer os seus direitos e deveres.

De acordo com Brasil (1988), "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".

Contudo, inicialmente quando se fala em educação, imagina-se o modelo convencional, definido por uma sala de aula que apresenta um professor e alguns alunos. Essa característica clássica, no entanto, abre espaço para uma modalidade que cresce cada vez mais no mundo e no Brasil: a educação à distância.

[13] Bacharel em Ciência da Computação, Especialista em Engenharia e Arquitetura de Software, e Mestre em Computação Aplicada. Professor autor da editora Sagah, professor do curso Bacharelado em Ciência da Computação e Coordenador do curso Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas EaD da Faculdade São Francisco de Assis.E-mail: mau.saraiva@gmail.com

A educação à distância é caracterizada, principalmente, pela ausência da sala de aula convencional. Nesse modelo os alunos estudam em qualquer local e horário, pois não recebem o conteúdo de maneira expositiva de um professor na sala de aula, mas de materiais de apoio disponíveis previamente, como livros, apostilas, revistas e vídeos, entre outros (MORAN e ARANTES, 2011).

A educação à distância penetra em diversas localidades e classes sociais onde a educação presencial não alcança. Isso ocorre devido a fatores como custos, deslocamentos e horários flexíveis. Contudo, não é porque compreende essas facilidades que não deve ter qualidade no ensino.

O sucesso do aprendizado na educação à distância está ligado a vários fatores, como o interesse e a persistência dos alunos e a qualidade do material que tem por objetivo incentivar o aluno na execução de suas tarefas, assim como a tutoria que envolve a mediação entre a instituição de ensino, professores e alunos, entre outros (DIAS e SILVA, 2016).

Peça-chave nesse processo, o tutor é responsável pelo contato direto com os alunos, pois faz o acompanhamento das atividades, esclarece dúvidas, acompanha o desempenho, etc., visando proporcionar a construção do conhecimento por meio de ferramentas tecnológicas, técnicas pedagógicas e, claro, habilidades para lidar com todos os envolvidos.

Nesse contexto, este artigo tem por objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica, baseada em consultas realizadas em livros, testes, artigos de revistas, periódicos e jornadas de atualização sobre a educação à distância e a importância do tutor nesse processo de aprendizagem.

Com base no exposto, este artigo está organizado em cinco seções, conforme descrito a seguir: Após a introdução, a Seção 2 apresenta os conceitos de educação à distância. O histórico da educação à distância no mundo e no Brasil é apresentado na Seção 3. A Seção 4 descreve a tutoria na educação à distância. Por fim a conclusão é apresentada na Seção 5.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A expressão Educação à Distância pode ser entendida como uma modalidade de ensino caracterizada pela separação física entre o aluno e seu mestre, em um contexto diferente da sala de aula convencional. No entanto, esse conceito é bem mais amplo e envolve diversos fatores. Na academia diversos autores conceituam Educação à Distância, cada qual priorizando determinadas características.

A definição de EaD, na visão de Moran e Arantes (2011), envolve um conjunto de situações diversificadas, como atividades e metodologias variadas, bem como a diversificação de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem, por meio de tecnologias que integram aluno e professor sem a necessidade da presença física.

Aretio (2002), por exemplo, define como uma interação bidirecional, baseada em um aparato tecnológico, que substitui a interação pessoal da sala de aula entre aluno e professor, sem deixar de usufruir dos recursos didáticos que proporcionam a aprendizagem.
Já Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) conceituam EaD como uma modalidade de educação baseada na flexibilidade, em que alunos e professores possuem a liberdade de definir o melhor local e horário para a realização das atividades pedagógicas sem o contato presencial, por meio do auxílio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).
O Decreto-Lei nº 2.494/1998 reforça a possibilidade de flexibilização de horários no âmbito da EaD e conceitua a Educação a Distância como dispõe Costa (2016, p. 19):

> Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

De acordo com as definições desses autores, nota-se que, apesar de conceitos diferentes, todos convergem para algumas características comuns: ausência de interação presencial, aproveitamento de recursos tecnológicos e aplicação de métodos pedagógicos.

Isso significa que a modalidade EaD não veio para substituir a presencial, uma vez que ambas podem utilizar os mesmos métodos/processos de ensino-aprendizagem, que podem ser igualmente eficazes, mas envolve um público que se preocupa com as diversas facilidades, como flexibilidade de horário e de localização, assim como redução de custos, uma vez que a educação à distância requer investimentos bem menores.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA- EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO MUNDO

Não existe consenso a respeito de quando surgiu a educação à distância no mundo. Peters (2004) relata que as epístolas escritas pelo apóstolo São Paulo foram os primeiros passos na educação à distância que se tem conhecimento. Essas epístolas, escritas no século I, foram criadas para ensinar teorias cristãs em comunidades afastadas na Ásia sem precisar viajar para apresentar pessoalmente.
Nos Estados Unidos, em 1728, Caleb Philips publicou um anúncio no jornal Gazette de Boston ofertando curso por correspondência, por meio de lições semanais enviadas pelos correios. Em 1840, na Grã-bretanha, Isaac Pitman ministrava cursos de taquigrafia por correspondência e em 1884 Foulkes Lynch ofertava curso de contabilidade também por correspondência (NUNES, 2009).
O autor explica ainda que em 1928 a British Broadcasting Corporation (BBC) – rádio de difusão britânica, ofertava cursos destinados à

educação de adultos e que após essas iniciativas diversos países começaram a adotar a prática de educação à distância.

Neves e Gonçalves (2013) citam que as práticas de educação à distância foram bastante utilizadas por militares nas duas grandes guerras mundiais, uma vez que havia grande interesse em multiplicar treinamentos em curtos espaços de tempo.

Até 1950 as práticas de educação à distância eram feitas por correspondência, por meio de materiais impressos, sendo que na década de 50 e principalmente na década de 60, a televisão surgiu como uma nova modalidade de treinamento EaD (NEVES e GONÇALVES, 2013).

Ações de educação à distância foram implementadas em diversos países, como Estados Unidos, Suécia, Austrália, Reino Unido, México, Alemanha, Índia e outros. A EaD começava a ganhar respeito e credibilidade devido ao aumento da qualidade do ensino, por meio da evolução das tecnologias de comunicação aliadas aos métodos pedagógicos reconhecidamente aceitos (PETERS, 2004).

A partir da década de 90 a educação à distância entrou nas tecnologias digitais por meio de computadores e do acesso à internet. A busca por essa modalidade disparou, abrangendo muitas pessoas com base nas principais características que dificultavam o ensino presencial, como a localização, o horário flexível e os custos do ensino (NUNES, 2009).

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, até 1970, a educação à distância utilizou os estudos por correspondência, com base em materiais impressos enviados pelos Correios. Esses materiais normalmente envolviam guias contendo aulas teóricas e exercícios elaborados por professores em que os alunos estudavam de maneira isolada (RODRIGUES, 2004).

Na década de 70 a educação à distância já contava com transmissões por rádio e televisão, bem como produção de fitas de áudio e vídeo, além de maior interação entre professor e alunos por meio de telefone e centros (polos) de atendimento presenciais (NEVES e GONÇALVES, 2013).

Assim como no mundo, a educação à distância da década de 90 foi influenciada pelo uso dos computadores, da multimídia e da internet, proporcionando grande salto tecnológico apesar de os computadores ainda serem restritos à pequena faixa da população (RODRIGUES, 2004).

Ainda nessa época, mais precisamente em 20 de dezembro de 1996, surgiu a regulamentação da educação à distância por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, promulgada pelos Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998, bem como pela Portaria Ministerial nº 301/1998 (NEVES e GONÇALVES, 2013).

Conforme Brasil (1996), o art. 80 estabelece os deveres do Governo e da sociedade em relação à educação à distância:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Nos anos 2000, incentivado pelo aumento da capacidade de processamento dos computadores, bem como de sua popularização, os sistemas educacionais EaD evoluíram e proporcionaram uso de bibliotecas eletrônicas e armazenamento em bancos de dados.
Em 2006, por meio do Decreto nº 5.800, a Presidência da República instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como um sistema "voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", definindo os seguintes objetivos (BRASIL, 2006):

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Nos anos seguintes, até os dias atuais, a tecnologia evoluiu ainda mais de modo que alunos e professores podem interagir por meio de *tablets* e *smartphones* que acessam redes sem fio em qualquer local

e horário. Sistemas tutores inteligentes acompanham a evolução dos alunos e fornecem dicas pontuais conforme o grau de evolução do aprendiz e vários outros recursos (JAQUES e NUNES, 2012).

TUTORIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

No âmbito da educação à distância, tutor significa um mestre que tem por objetivo orientar os alunos por meio de técnicas pedagógicas não apenas na busca pelo conhecimento, mas também pelo incentivo da continuidade dos estudos (GEIB et al., 2007).

Segundo os autores, tutor é um profissional que domina o conteúdo das disciplinas, que atua e articula com os alunos para esclarecer dúvidas e resolver exercícios sendo primordial na relação entre instituição e alunos.

De acordo com a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação:

> O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC, 2007, p. 21).

Um tutor pode atuar de maneira presencial ou à distância, de acordo com a metodologia do curso. Os atendimentos presenciais podem ser realizados em polos de apoio ao estudante e os atendimentos à distância por meio de tecnologia, como salas de bate-papo individuais, fóruns de discussão, e-mails e mensagens via smartphones, entre outros (MORAES e VIEIRA, 2009).

Entre as principais atividades de um tutor, destacam-se (SALMON, 2012):

> Facilitar a compreensão dos conteúdos, bem como das atividades propostas;
> Realizar mediação da comunicação de conteúdos entre professores e alunos e prestar acompanhamento das atividades discentes, de acordo com os cronogramas dos cursos;
> Prestar apoio aos professores da disciplina no âmbito das atividades docentes;
> Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
> Manter contato permanente com os alunos e elaborar relatórios de acompanhamento de atividades;
> Participar de atividades de capacitação e atualização;

Como visto, o tutor é peça-chave no processo de aprendizagem dos alunos que estudam à distância, uma vez que ele é responsável por proporcionar as condições necessárias para que os alunos consigam atingir seus objetivos.

Para isso, é fundamental que o tutor apresente características que reforcem conhecimento, habilidade e atitudes, tais como autenticidade e honradez, maturidade emocional, inteligência e rapidez mental, capacidade de escuta e comunicação, organização e controle e segurança, entre outras (DIAS e SILVA, 2016).

Ainda segundo as autoras, diferentemente do ensino presencial, o ensino à distância exige adaptações tanto de alunos como de tutores. Assim como os alunos precisam impor persistência e motivação, os tutores precisam se fazer presente por meio das tecnologias disponíveis e elaborar ações para amplificar o interesse dos alunos.

Dantas e Troleis (2013) concordam ao reforçar que o tutor coordena e medeia a aprendizagem, uma vez que seu papel está em promover as capacidades de desenvolvimento dos alunos por meio de inúmeras estratégias, incluindo competências pedagógicas, didáticas e linguísticas.

Essas competências, na visão de Nogueira e Both (2012), são fundamentais para que os alunos assimilem os conteúdos e realizem as atividades das disciplinas. Além disso, os autores evidenciam a competência tecnológica que compreende a capacidade de lidar com as ferramentas disponíveis, como o AVA, por exemplo.

Os tutores também devem prezar pela manutenção de um ambiente socialmente saudável com os alunos. O papel educacional do tutor é de facilitador, pois ele conduz o grupo ao mesmo tempo em que permite que os alunos explorem o material de maneira livre e descontraída (NOGUEIRA e BOTH, 2012).

Saraiva et al. (2006) reforçam duas grandes habilidades que um tutor deve apresentar: paciência para lidar com as tensões da atividade de tutoria e perspicácia para lidar com os diversos níveis de conhecimento dos alunos, compreendo seus pontos fortes e fracos, bem como suas subjetividades.

Vê-se que a tutoria abrange um importante papel na educação à distância e que um dos maiores desafios dos tutores é manter o interesse dos alunos nos conteúdos apresentados e a presença no AVA, uma vez que a evasão dos cursos normalmente está relacionada a esses fatores (BOTTENTUIT JUNIOR e COUTINHO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma pesquisa bibliográfica sobre a educação à distância e a importância do tutor nessa modalidade de educação. A conceituação da educação à distância foi apresentada de acordo com as definições de alguns dos principais autores no ramo da EaD.

O histórico da educação à distância no mundo e no Brasil foi contextualizado demonstrando o quanto essa modalidade de educação tem evoluído ao longo dos anos, principalmente por causa dos avanços tecnológicos que permitem melhores formas de interação entre alunos e tutores.

A importância do tutor na educação à distância foi apresentada por meio das atividades esperadas, bem como o que se espera como

perfil desse profissional que tem um dos principais papeis na EaD: responsável pela mediação das interações entre a instituição, professores e alunos.
Portanto, por meio dessa pesquisa conclui-se que a educação à distância compreende uma modalidade de ensino que faz parte do projeto de estudo de diversos estudantes devido às suas características, mas que o sucesso do aprendizado depende, principalmente, do interesse do aluno aliado às interações com os tutores.

REFERÊNCIAS

ARETIO, L. G. **La educación a distancia**: de la teoria a la práctica. Barcelona, Espanha: Ariel, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**: Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800/2006**, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº de 9394/1996**, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei9394-96>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P, 2008. **As ferramentas da web 2.0 no apoio à tutoria na formação em e-learning**. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7767/1/Afirse%202008.pdf>. acesso em: 14 dez. 2019.

COSTA, I. T. L. G. **Metodologia do Ensino a Distância**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174984/2/eBook_Metodologia_do_Ensino_a_Distancia-Ci%C3%AAncias_Contabeis_UFBA.pdf>. Acesso em 22 dez. 2019.

DANTAS, E. M.; TROLEIS, A. L. Entre rosas e espinhos, a avaliação e a educação a distância. **Revista de Divulgação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN**, v. 1, p. 256-267, 2013.

FACINTER. Manual do tutor. 2006. Disponível em: <http://unico.facinter.br/download/manualdotutor-def.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

DIAS, F. A. O.; SILVA, A. M. S. O uso das ferramentas na educação a distância e o papel do tutor. **Id on line Revista Mutidisciplinar e de Psicologia.** v. 10, n. 30, 2016.

GEIB. L. T. C., et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 60 (2), p. 217-220, 2007.

JAQUES, P. A.; NUNES, M. A. S. N. **Ambientes Inteligentes de aprendizagem que inferem, expressam e possuem emoções e personalidade.** Jornada de atualização em informática na educação – JAIE, p. 30-81, 2012.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MORAES, M.; VIEIRA, E. M. F. **Introdução à EaD**. Florianópolis: Departamento de Ciências Contábeis/UFSC, 2009.

MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação a distância:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

NEVES, S.; GONÇALVES, C. Educação a distância: avanços históricos e legislação brasileira. In: **Revista Tecer**. Belo Horizonte, v. 6, n. 10, 2013.

NOGUEIRA, R. C. C.; BOTH, I. J. A importância do tutor em Educação a Distância (EaD). **Cadernos Intersaberes**, v. 1, n. 1, 2012.

NUNES, I. B. **A história da EaD no Mundo.** In: Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, v. 1, p. 2-7, 2009.

PETERS, O. **A educação a distância em transição:** tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de planejamento para Educação a Distância em Cooperação Universidade-Empresa**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SALMON, G. **E-moderating:** The Key to Teaching and Learning Online. London: Routledge, 2012.

SARAIVA, T. M.; et al. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 483-491, 2006.

HISTÓRIA DA FISIOLOGIA E SUA IMPORTANCIA PARA A ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE NA SOCIEDADE

Simplício, Muller José de Oliveira[14]
Bertola, Liliana Martino[15]

RESUMO

Buscou-se um estudo histórico da fisiologia e sua importância na atividade física e saúde na sociedade, apontando seu papel nas transformações do corpo humano, em seu aspecto físico e metabólico, bem como sua importância para o ensino da disciplina de biologia no ensino superior. Para isso, utilizou-se de um estudo bibliográfico fim de explanar essa área do conhecimento, tanto no aspecto biológico quanto educacional, visando, desta maneira, auxiliar na formação de profissionais de educação física e aumentar possibilidades e estratégias para o desenvolvimento do trabalho fisiológico. Além disso, buscou-se também abordar a importância de se compreender o funcionamento fisiológico do corpo humano e a integração do conhecimento científico com a prática profissional e as perspectivas futuras da Fisiologia na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: História da fisiologia. Atividade física. Saúde. Disciplina.

INTRODUÇÃO

A Fisiologia caracteriza-se como o ramo da Biologia que estuda as múltiplas funções mecânicas, físicas e bioquímicas dos seres vivos. Ela se utiliza dos conceitos da física e da química para explicar como ocorrem as funções vitais dos diferentes organismos e suas adaptações frente aos estímulos do meio ambiente. O termo fisiologia vem do grego "physis" = natureza, função ou funcionamento e "logos" = palavra ou estudo. A Fisiologia do Exercício (também chamada de Fisiologia do Esforço ou da Atividade Física) é uma área do conhecimento derivada da disciplina-mãe (Fisiologia), que estuda como as funções orgânicas respondem e se adaptam ao estresse imposto pelo exercício físico (JOYER & SALTIN, 2008; WILMORE& COSTILL, 2010).

De acordo com (PATE & DURSTINE, 2004), a Fisiologia do Exercício estuda os efeitos agudos e crônicos do exercício físico sobre a estrutura e a função dos diversos sistemas orgânicos.

[14] Estudante do Curso de Pós Graduação em Metodologia do Ensino de Biologia e Química da Faculdade Souza. E-mail:muller_simplicio@hotmail.com

[15] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

Em complemento, a Fisiologia do Exercício investiga também a interação entre os diferentes efeitos do exercício físico e a influência dos estressores ambientais. Compreende-se por efeitos agudos, chamados de "respostas", as alterações decorrentes da execução de uma sessão de exercício. Essas respostas são subdivididas em respostas observadas durante o exercício e respostas observadas após o exercício.

Estas últimas podem ainda ser divididas em respostas imediatas, que ocorrem nas primeiras uma ou duas horas após o exercício, e tardias, que são observadas ao longo de 24 horas pós-exercício.

Nesse sentido, (NÓBREGA, 2005), em seus escritos quanto aos efeitos crônicos, denominados "adaptações", registra que eles correspondem às alterações estruturais e funcionais decorrentes de um período prolongado de treinamento físico regular.[16]

Nesse contexto, tem-se como exemplo o interesse da área da Fisiologia do Exercício em investigar os efeitos da atividade física sobre a frequência cardíaca. Partindo desse pressuposto, esta tende a buscar detalhadamente os estímulos do corpo humano, especificamente, no ato do exercício para explicar as transformações corporais de acordo com a atividade desenvolvida.

Alguns estudiosos e pesquisadores poderiam estar interessados em saber se a frequência cardíaca se altera durante a execução de um exercício - efeitos agudos por exercício. Em contrapartida, outros poderiam estar interessados se, após o término do exercício, a frequência cardíaca retorna aos valores pré-exercício, caracterizando o estudo dos efeitos agudos pós-exercício. Outros ainda poderiam ter como objetivo saber se, após um período de treinamento de algumas semanas, a frequência cardíaca sofre alguma modificação - efeito crônico.

Em geral, a influência de outros fatores poderia também ser investigada, a exemplo disso, se esta resposta é a mesma em diferentes populações, qual o efeito de diferentes tipos de exercício ou treinamento físico, ou ainda qual a influência da temperatura ambiental. Os fatores envolvidos nessas respostas também interessam aos pesquisadores e, portanto, também podem ser investigados.

DESENVOLVIMENTO

A Fisiologia da Atividade Física ou Fisiologia do Exercício surgiu na Grécia antiga e na Ásia Menor, quando civilizações primitivas já se preocupavam com jogos e saúde. A principal influência sobre a civilização ocidental veio de gregos da antiguidade – Herodicus (5° séc. a.C), Hipócrates (460 a 377 a.C) e Galeno (131 a 201 a.C).

Uma das primeiras tentativas em explicar a anatomia e fisiologia humana foi o texto do grego Cláudio Galeno, De Fascius publicado no século I d.C, conforme Kenney, Wilmore & Costill (2013) destacadas em seu livro, *"Fisiologia do Esporte e do Exercício"*. Suas ideias, influenciaram os primeiros fisiologistas, anatomistas e professores de higiene e saúde. Ele

16

ensinou e praticou "as leis da saúde": respirar ar puro (fresco), comer alimentos apropriados, beber as bebidas certas, exercitar-se, dormir por um período suficiente, evacuar diariamente e controlar as emoções, no entanto, na época não surgira tanto impacto positivo.

Somente no século XVI que surgiram as contribuições significativas para a compreensão da estrutura e funcionamento do corpo humano, com destaque para publicação do livro de Andreas Vesalius, '*De humani corporis fábrica'* sobre o funcionamento do corpo humano. Posteriormente, em 1793, Séguin e Lavosier descreveram sobre o consumo de oxigênio em repouso e na condição de levantamento de peso várias vezes em 15min.

Fernand LaGrange publicou o primeiro livro em 1889 sobre fisiologia do exercício, (*Physiology of Bodily Exercise*). Contudo, o texto oferecia basicamente sugestões fisiológicas, mas já com preocupações sobre fadiga, trabalho muscular e o papel do cérebro frente ao exercício (KENNEY, WILMORE & COSTILL, 2013).

As primeiras tentativas em explicar os processos de funcionamento do organismo ainda eram erradas e vagas, e com a ajuda de equipamentos de pesquisa, pouco a pouco as perguntas que intrigavam foram, aos poucos, sendo elucidadas. Muitos dos grandes cientistas do século XX, voltados ao exercício físico tiveram relação com o laboratório de Fadiga de Harvard, estabelecido por Lawrence J. Henderson, MD (1878-1942), e dirigido por Bruce Dill (1891-1986) (KENNEY, WILMORE & COSTILL, 2013).

Até o final dos anos de 1960, quase todos os estudos da fisiologia se concentravam na resposta do corpo como um todo à atividade. A maioria das investigações envolvia medidas de variáveis como consumo de oxigênio, frequência cardíaca, temperatura corporal e intensidade de suor. Pouca atenção era dada às respostas celulares ao exercício. Essa perspectiva foi ampliada quando a bioquímica enzimática tornou-se disponível e os processos metabólicos e sua adaptação ao exercício foram mais bem compreendidos (MOOREN & VÖLKER, 2012).

Neste viés, quando as fronteiras entre as disciplinas tradicionalmente separadas desaparecem e são substituídas por uma abordagem integrada, abre-se uma nova visão sobre a função e regulação do organismo frente à prática de exercícios físicos. Logo, tanto a educação física quanto o estudo da biologia buscam compreender o corpo humano em suas diversas manifestações em estados diferentes visando o bem-estar. A prática dos exercícios, especificamente, os detalhados sob medidas cronometragens são objetos de estudo de ambas as disciplinas, que agora não mais separadas, exploram juntas a proficiência humana em seu desenvolvimento processual.

Nesse mesmo parâmetro, os recentes avanços das técnicas moleculares ampliaram o campo da Fisiologia do Exercício e permitiram aos pesquisadores o estudo dos mecanismos envolvidos em níveis moleculares. Além disso, o melhor entendimento destes processos metabólicos deve colaborar para o desenvolvimento de programas de

exercícios físicos, com o aprimoramento em programas de treinamento, e, sobretudo, com a otimização nos processos capazes de realçar os efeitos do exercício físico no organismo humano.

A prática regular de atividades físicas é considerada um fator comportamental/ ambiental determinante na manutenção da saúde. Logo, atividades físicas têm sido utilizadas com vistas à promoção da qualidade de vida das pessoas, haja vista seu impacto sobre a aptidão física relacionada à saúde. Destacam-se nesse aspecto componentes como, força muscular, resistência muscular, resistência cardiorrespiratória, composição corporal e flexibilidade.

Assim, a saúde deve ser entendida não somente como ausência de doenças ou enfermidades, mas, sobretudo, como um estado favorável de bem-estar. Nessa concepção de saúde, é evidente que não basta apenas não estar doente; é preciso apresentar evidências, atitudes e comportamentos que afastem ao máximo possível fatores de risco que possam induzir ao aparecimento e/ou desenvolvimento de doenças (GUEDES, 2011).

Para Lakka & Bouchard (2004), no que tange ao impacto da atividade física no organismo humano, destacam que a atividade física regular aumenta a sensibilidade das células à insulina, melhora o perfil de lipídios e lipoproteínas no sangue, reduz a pressão arterial e a adiposidade corporal, afeta favoravelmente fatores hemostáticos, melhora a função endotelial e pode reduzir a resposta inflamatória, diminui o risco de desenvolver doença cardíaca e, possivelmente, acidente vascular cerebral isquêmico e doença vascular periférica, alguns tipos de câncer, diminui também o risco de desenvolver osteoporose, síndrome metabólica e diabetes tipo 2, além de melhorar o controle metabólico de indivíduos com diabetes tipo 1 ou 2. Além disso, a atividade física colabora para a manutenção da capacidade funcional e uma vida independente na terceira idade. Também reduz sentimentos de depressão e ansiedade e promove o bem-estar psicológico e geral.

Nesse sentido, os aprimoramentos quanto aos efeitos benéficos de atividades físicas estão estreitamente relacionados com o envolvimento em práticas sistemáticas de exercícios físicos. Ainda, um volume cada vez maior de dados sobre metodologias de treinamento (treinamento contínuo, intervalado ou misto), assim como, de respostas e adaptações de parâmetros fisiológicos (cardiovascular, hormonal, músculo-esquelético, dentre outros) frente à programas de exercícios físicos tem se acumulado na literatura.

Um número cada vez maior de pesquisas envolvendo a prática regular de exercícios em intensidade moderada estão disponíveis, demonstrando diversos benefícios para a promoção da saúde. Contudo, é crescente o volume de pesquisas com exercícios intervalados de alta intensidade e baixo volume (HIT – High Intensity Training), tendo em vista que os dados disponíveis até o momento indicam que HIT é capaz de estimular a

remodelação fisiológica, comparável ao exercício contínuo e de intensidade moderada.

Para Barbanti e colaboradores (2004), a mera execução de exercícios de treinamento não garante necessariamente ganhos significativos, haja vista a necessidade de aplicação correta de princípios científicos na organização dos programas de treinamento, com controle de variáveis como intensidade, volume, intervalo de recuperação e frequência de treinamento.

Um dos principais fatores que propiciam uma resposta metabólica ao exercício é a intensidade, no entanto, outros fatores podem influenciar essa resposta, tais como: condição física, duração do exercício, disponibilidade de substrato, estado nutricional, composição da dieta e suplementação durante o exercício, tipo de exercício, temperatura ambiental, hidratação e altitude (VAISBERG & MELLO, 2010).

No que diz respeito às adaptações metabólicas ao treinamento (programa de exercícios físicos), àqueles com características anaeróbicas, como exercícios de força, hipertrofia, dentre outros, gera poucas melhoras na capacidade aeróbica, mas os estudos demonstram um aumento na força muscular, na atividade enzimática glicolítica e nos estoques de ATP-PCr intramuscular. Pode ainda ocorrer até mesmo redução nas densidades capilar e mitocondrial. Entretanto, o programa de exercícios com características aeróbicas, como por exemplo, corridas de longa duração, induzem aumento na densidade capilar e mitocondrial, na quantidade de mioglobina muscular, de enzimas do ciclo de Krebs e cadeia transportadora de elétrons (TANAKA & SWENSER, 1998).

Estas alterações moleculares e celulares que ocorrem em detrimento da prática regular de exercícios físicos podem ser avaliadas por meio de parâmetros fisiológicos. Por exemplo, o consumo máximo de oxigênio (VO2max) tem sido um índice muito utilizado nas últimas décadas para avaliação do nível de aptidão aeróbia, seja de atletas ou sedentários, por estar relacionado com capacidades metabólicas e cardiovasculares. Este é o índice fisiológico que melhor representa a potência aeróbia máxima (CAPUTO et al. 2009).

Portanto, por meio de reações metabólicas as células do corpo procuram adequar-se às novas demandas energéticas, sejam em repouso ou durante atividades físicas. O exercício físico pode ser considerado um estímulo estressor ao meio celular, e com isso provocar a perturbação homeostática da célula, que por sua vez, ativará sensores metabólicos intracelulares, que são capazes de desencadear eventos e interações proteicas no sentido de sinalizar a necessidade de adequação e retorno à homeostase.

Existem diferenças individuais na adaptação e resposta ao exercício, e essa variabilidade individual é um fenômeno biológico normal, que pode refletir a diversidade genética (BOUCHARD; RANKINEN, 2001). Um exemplo do papel da variação genética na determinação da eficácia de atividade física regular, é que o mesmo programa de exercícios e treinamento aplicado em homens jovens e saudáveis resultou em

nenhuma mudança no VO2máx entre alguns indivíduos, enquanto que em outros, o aumento no VO2máx foi de até um litro por minuto (BOUCHARD et al., 1999).

Ainda, Bouchard et al. (1992) verificaram que em pares de gêmeos, a resposta de VO2máx a programas de treinamento padronizados mostrou de seis a nove vezes mais variância inter-genótipos (dizigóticos) do que intra-genótipos (monozigóticos).

Ainda que a literatura sobre os efeitos benéficos do exercício físico seja bastante ampla, tais investigações concentram-se em dados epidemiológicos ou parâmetros fisiológicos, como frequência cardíaca, respostas hormonais, dentre outras. Contudo, as investigações sobre os mecanismos moleculares pelos quais as adaptações a um programa de exercícios físicos que ocorrem no organismo humano, ainda encontram-se em fase embrionária na literatura.

Com o avanço das técnicas moleculares, cientistas envolvidos em pesquisas com atividades físicas e exercícios físicos, tem procurado decifrar as vias de sinalização pelas quais os genes transcrevem os efeitos de um agente estressor (exercício físico) e a expressão fenotípica resultante. Por exemplo, o treinamento de resistência aplica uma sobrecarga (agente estressor) muscular no bíceps, e a expressão fenotípica resultante é o aumento da força e do tamanho do braço. Contudo, há questões importantes ainda não esclarecidas na literatura, com relação a "onde" e "como" a sobrecarga esquelética pode ser traduzida em força e hipertrofia muscular.

As respostas para tais questões têm sido apontadas por pesquisadores como residindo no interior das vias de transdução de sinais, seja por estímulo a receptores de membrana, alterações em organelas, onde as mitocôndrias parecem ter papel principal, ou ainda alterações na proporção de substratos energéticos no interior da célula, que por sua vez induzem a transcrição gênica e subsequente síntese proteica.

Nesse sentido, as contrações musculares, por exemplo, são capazes de promover o aumento no conteúdo de RNA's mensageiros ligados a vários genes envolvidos à adaptação ao esforço físico. O pico no conteúdo de RNA's é observado logo após o final da sessão de exercícios, e retorna aos níveis basais em torno de 24h após a atividade (BICKEL et al. 2005). Portanto, a adaptação em longo prazo se deve ao efeito acumulativo de cada sessão de exercícios, ocasionando o estabelecimento de um novo estado estável metabólico, conseguido por meio da síntese de proteínas envolvidas em vias moleculares relacionadas aos estímulos oferecidos. A consequência funcional das adaptações induzidas pelo exercício é determinada pelo volume de treinamento, intensidade e frequência, além do tipo de atividade realizada.

Dentre as vias metabólicas/moleculares mais estudas em relação ao exercício físico, está a via da proteína quinase ativada por AMP (AMPK), uma proteína heterotrimérica, composta de uma subunidade catalítica (α) e duas subunidades não catalíticas (β e γ),sendo duas isoformas da subunidade α e β e três isoformas de subunidades γ. A atividade desta

proteína pode aumentar em resposta a uma elevação na razão AMP/ATP e uma diminuição na taxa de PCr/Cr e em resposta à fosforilação das quinases AMPK (RUDERMAN et al., 1999). Ainda, a AMPK é considerada um sensor do status de energia celular, uma espécie de "interruptor metabólico" (KAHN et al., 2005; CANTÓ et al., 2009).

A atividade tanto de AMPKα1 como de AMPKα2 aumentam em resposta ao exercício (CHEN et al., 2000), e a atividade da AMPKα1 permanece em níveis de repouso após atividade contínua, prolongada de baixa intensidade (WOJTASZEWKI et al., 2000) enquanto a atividade da AMPK α2 é aumentada durante o exercício de intensidade moderada, com aumento na oxidação de ácidos graxos (STEPHENS et al., 2002).
A AMPK é um candidato que pode mediar parte do efeito do exercício no metabolismo da glicose e lipídico. Para Hardie (2011), a ativação prolongada de AMPK causa adaptações crônicas com o exercício de endurance, como aumento na expressão de GLUT-4 e biogênese mitocondrial.
A AMPK foi identificada como uma das proteínas chave na sinalização da via mediada pela contração muscular para o transporte da glicose, tendo um aumento de sua atividade em resposta ao exercício físico, e tem-se correlacionado este fato com o aumento na translocação de GLUT-4 e transporte de glicose no músculo esquelético (BERGERON et al., 2001; HAYASHI et al., 1999; MERRILL et al., 1997).
De acordo com Lund et al. (1995), considerando o aumento na captação de glicose após uma sessão de exercícios, a captação de glicose mediada pelo exercício ocorre por meio de uma translocação de GLUT-4 para a membrana da célula, pouco conhecida e independente de insulina. O exercício é um estímulo potente para a captação de glicose pelo músculo esquelético, sendo que, tanto o transporte de glicose estimulado por insulina como por exercício são mediados pela translocação dos transportadores de glicose dos sítios de estocagem intracelular para a superfície da membrana (RICHTER et al., 2001; HOLLOSZY, 2003).
Portanto, os transportadores de glicose e a cascata de sinalização insulínica, e atividade da AMPK, podem ser o passo inicial da sinalização conectando as respostas metabólicas do exercício físico à homeostase do metabolismo da glicose.
Atualmente o entendimento da cascata de sinalização celular gerada pelos receptores associados a enzimas tirosina quinase, como por exemplo, o receptor de insulina, tem despertado grande interesse científico, devido ao importante papel que estes receptores desempenham na embriogênese, sobrevivência, diferenciação e proliferação celular, apoptose e metabolismo da glicose. Por sua vez, disfunções na sinalização destes receptores levam ao desenvolvimento de doenças severas em humanos, como câncer, síndromes inflamatórias crônicas e diabetes (GRAY et al., 2003; KHOLODENKO, 2006). Sendo que o diabetes está associado a um aumento na adiposidade, resistência à insulina (BOYKE et al., 2000), e a

incapacidade subsequente das células β pancreáticas compensarem adequadamente esta resistência à insulina (KHAN, 2001).

Não obstante, os benefícios da adaptação à prática regular de exercícios físicos são cada vez mais alicerçados na literatura, investigações moleculares a cerca destas adaptações tem revelado vias de sinalização e moléculas regulatórias que coordenam as respostas adaptativas ao exercício físico. Além disso, o exercício regular combinado com alimentação saudável tem alcançado mais sucesso do que a intervenção farmacológica no tratamento e prevenção de algumas doenças.

Todavia, cada tipo de exercício físico resulta na ativação ou repressão de uma via específica de mecanismos moleculares, e o melhor entendimento de mecanismos e interações de vias moleculares/celulares influenciadas pelo exercício físico é de fundamental importância para o entendimento da etiologia das doenças, manutenção da capacidade funcional do metabolismo, performance atlética e promoção da saúde.

A preocupação com conhecimentos sobre a fisiologia humana, sobretudo, com o entendimento da vida humana vem desde os primórdios, com significativo avanço no período da Renascença e com velocidade incrível pós Revolução Industrial, sustentado não apenas pelo avanço tecnológico, mas primordialmente pela curiosidade e necessidade humana por conhecer a si mesmo.

Andrade e Willers (2003, p. 01) afirmam que a Anatomia e a Fisiologia Humana estão entre as principais disciplinas voltadas para o Curso de Ciências Biológicas, pois exercem papéis de suma importância na formação dos profissionais dessa área, tanto para quem for atuar como professor quanto em que investir na pesquisa de bacharel. A autora comenta, ainda, que a nas Ciências Biológicas o objetivo da pesquisa principal é a vida, tendo em vista que a Anatomia visa o ser humano como seu objeto de estudo e tudo o que ele implica, isto é, a Fisiologia esclarece todos os processos físicos e químicos que são responsáveis pela manutenção desta máquina chamada homem.

A principal dificuldade encontrada é a memorização anatômica estrutural que atinge diretamente o funcionamento do ensino de Fisiologia. Apesar disso, a Fisiologia é indispensável, pois é através dela que o aluno aprende a base dos sistemas metabólicos do ser humano.

Domingos (2005, p, 1) defende que os recursos didáticos motivadores, como jogos elaborados para esta disciplina, são ferramentas fundamentais para uma melhor assimilação do conteúdo sem depender de decoros e memorizações complexas, possibilitando "marcar" o cérebro através de experiências atrativas e associando estas aos conceitos necessários para sua formação, ou seja, enquanto o aluno vivencia boas experiências, criando memórias agradáveis, também estará associando estas memórias ao que estará aprendendo nelas.

Apontando as vantagens biológicas geradas pela atividade física, conforme comenta Fontoura (2002, p. 02) estão os aspectos antropométricos, neuromusculares, metabólicos e psicológicos. O autor afirma, ainda, que os metabólicos são o aumento do volume sistólico; aumento da potência

aeróbica; da ventilação pulmonar; melhora do perfil lipídico; diminuição da pressão arterial; melhora da sensibilidade à insulina e diminuição da frequência cardíaca em repouso e em trabalho submáximo.
O autor supracitado comenta, também, que os valores antropométricos e neuromusculares ocorrem com a diminuição da gordura corporal; o incremento da força e da massa muscular; da densidade óssea e da flexibilidade.

Santos e Simões (2012) afirmam que a delimitação aceita do conceito de Educação Física relacionada à qualidade de vida é fundamental na investigação de natureza científica, em todas as áreas que envolvam esses dois termos e qualquer outro semelhante como exercício físico, esporte e expressões correlatas.
É de suma importância a distinção entre os termos relacionados à atividade física como atividade física, práticas esportivas, exercício físico ou qualquer outro termo semelhante, pois apesar de todos serem voltados para o uso do corpo em atividades que geram energia corporal, não são a mesma coisa e cada um exige um estudo diferente, com metodologias diferentes e apresentam resultados e benefícios diferentes.
Berres e Bagnara (2011) apresentam a fisiologia no processo de envelhecimento do ser humano. As autoras comentam que com o passar dos anos o ser humano vai perdendo suas capacidades motoras, já não possui mais tanta facilidade para realizar as tarefas normais da vida que conseguia fazer anteriormente, sem o auxílio de terceiros. Diminui a flexibilidade, a agilidade, a coordenação, o equilíbrio e nessa fase surgem diversas doenças patológicas e isto afeta não apenas fisicamente, mas principalmente emocionalmente, pois estes indivíduos se consideram incapazes e inúteis.
Neste sentido, é importante enfatizar atividades que promovam a melhora da função cardiovascular, os níveis da força muscular e velocidade de reação, lembrando que o programa de treinamento elaborado deve ser sempre prazeroso, pois a motivação é de suma importância na realização do mesmo de forma eficaz.
Conforme os estudos realizados, a atividade física adequada, em consenso com uma alimentação saudável promovida por um nutricionista e ambas realizadas por um profissional da área (...) torna-se fundamental na manutenção da capacidade funcional do indivíduo, proporciona qualidade de vida, consequentemente, acomoda o auxílio para o indivíduo viver a sua vida da forma mais satisfatória possível (BERRES; BAGNARA, 2011).
Conforme cita Araújo (2013) o envelhecimento biológico é um fator multifatorial que está diretamente ligado às grandes e mais importantes mudanças na maneira como as células, tecidos e órgãos reagem aos estímulos externos e internos, ou seja, a forma como o corpo reage às diversas atividades que o homem realiza e também à redução da eficácia de diversos processos fisiológicos.
No nosso corpo, os mecanismos responsáveis pela manutenção da homeostase, desde os mais simples aos mais complexos, compõem-se

fundamentalmente dos sensores. Para manter o corpo em equilíbrio, por exemplo, existem os responsáveis pela detecção do desequilíbrio, os encarregados da modulação da resposta (centros reguladores), e os efetores que são capazes de executar as correções necessárias. Durante o envelhecimento, ocorrem alterações na quantidade e na sensibilidade dos sensores, do limiar de excitabilidade dos centros reguladores e da eficiência dos efetores, facilitando principalmente as quedas, que são muito frequentes nos idosos (MINAS GERAIS, 2006 apud ARAÚJO, 2013).

Araújo (2013) fomenta que a perda da força e da potência musculares causa redução na habilidade de promover torque articular imediato – reação essa fundamental na realização de atividades simples que exigem força moderada como levantar-se de um assento, subir alguma escada ou manter-se firme no desvio de obstáculos.

O autor continua afirmando que no tecido subcutâneo ocorre diminuição do tecido adiposo dos braços e pernas e crescimento localizado no tronco, chamada de gordura central, tornando a mesma uma característica dessa faixa etária, sendo que a gordura de idosos é quase o dobro de quando eram jovens, quando não é acima. A totalidade líquida do corpo diminui, causando ressecamento de pele, principalmente às custas da água intracelular, principalmente os íons sódio e potássio, provocando maior risco de desenvolver complicações sérias consequentes dessas perdas significativas de líquido, tendo em vista que o coro tem uma maior dificuldade em repô-los.

Segundo o Ministério da Saúde o envelhecimento é ainda um processo de alterações morfológicas, fisiológicas, bioquímicas e psicológicas que acarretam um retardamento ou uma redução no desempenho do sistema orgânico e, por consequência, reduz a capacidade efetiva do mesmo.

A pratica da ginástica, dança, natação diminui o interesse aos vícios das drogas e do álcool, melhora a estética do corpo, dando maior rigidez à pele, seios, nádegas, melhorando o tônus muscular. Com a prática dos exercícios físicos teremos um coração mais vigoroso, artérias livres de gorduras, articulações azeitadas, níveis de açúcar normais, equilíbrio hormonal, sono mais tranquilo, pressão normal, bom humor, postura correta, melhora da autoestima, mais fôlego, as mulheres passam a ter mais alívio da TPM, mamas protegidas contra câncer, os homens a próstata mais protegida, os dois passam a ter mais entusiasmo no sexo, memória mais afiada, ossos mais fortes e sistema imunológico reforçado (ARAÚJO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício físico, de forma geral, através de ginástica, dança, natação e exercícios anaeróbicos promove, ainda, o combate às drogas e consumo excessivo de álcool, pois reduz o interesse e contribui para a estética do corpo, dando maior rigidez à pele, seios, nádegas, melhorando o tônus muscular. Fortalece as veias do coração, tornando-o mais vigoroso, artérias livres de gorduras, articulações azeitadas, níveis de açúcar normais, equilíbrio hormonal, melhores condições de sono e descanso, pressão controlada, humor agradável, postura correta, autoestima

elevada, melhores condições respiratórias, menos dores abdominais condicionantes do período menstrual, menos casos de câncer de mama e de próstata, auxílio na condição memorial do cérebro, prevenção de casos de osteoporose e afins e sistema imunológico reforçado.
Portanto, constata-se que o estudo da fisiologia em sua forma teórica e prática promovem um grande desenvolvimento ao ser humano, possibilitando, desta maneira, uma vida mais saudável, cheia de vida e desafiadora. Além do mais, serve de instrumento de ensino na construção e formação não só da estrutura corporal do sujeito, como também no que tange ao intelecto, psíquico e social. É valido salientar também que sua importância transcende não somente uma sala de aula, como uma simples atividade física, porque vivencia uma realidade em todas as esferas sociais e orienta ao profissional da saúde e também da educação, especialmente, os professores de biologia e educação física.

REFERENCIAS

BARBANTI, V.J.; TRICOLI, V.; UGRINOWITSCH, C. **Relevância do conhecimento científico na prática do treinamento físico**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.18, p.101-9, 2004. Número especial.

Bickel WK, Jarmolowicz DP, MacKillop J, Epstein LH, Carr K, et al. **The behavioral economics of reinforcement pathologies**. In: Shaffer HJ, editor. Addiction Syndrome Handbook. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc; 2005.a

Bouchard C, Shephard RJ, Stephens T, Sutton JR, McPherson BD. Exercise, fitness, and health: the consensus statement. In: Bouchard C, Shephard RJ, Stephens T, Sutton JR, McPherson BD (org.) Exercise, Fitness, and Health: A Consensus of Current Knowledge. Champaign, Human Kinetics, 1999.
Bouchard C; Dionne FT; Simeneau J; Boulay MR. **Genetics of aerobic and anaerobic performances.** Exercise and sports science reviews, 1992, v.20, p.27-58.

BOUCHARD, C.; RANKINEN, T. **Individual differences in response to regular physical activity**. Medicine & Science in Sports & Exercise, Madison, v.33, n.6, p.S446-51, 2001.

CAPUTO, F., DENADAI, B.S**. The highest intensity and the shortest duration permitting attainment of maximal oxygen uptake during cycling**: effects of different methods and aerobic fitness level. European Journal of Applied Physiology, v.103, n.1, p.47-57, 2009.

DOMINGOS, Ivanildo Ribeiro Júnior; COSTA, Maria Clara Ribeiro de Arruda; OLIVEIRA, Maria Heloisa de; SILVA, Bruna Evellin Nogueira; LEANDRO, Carol Virginia Góis (orgs). **Jogos didáticos como ferramenta pedagógica para o ensino da fisiologia humana: projeto fisiointegração.** In V CONEDU, UFPE, 2005.

FONTOURA, Humberto; ASSUMPÇÃO, Luíz Otávio Teles; MORAIS, Pedro Paulo de. **Relação entre atividade física e qualidade de vida. Notas introdutórias.** Revista Digital – Buenos Aires, Año 8, n. 52, 2002.

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P. **Manual prático para avaliação em educação física**. São Paulo: Manole, 2001.

JOYER, M.J.; SALTIN, B. **Exercise physiology and human performance: systems biology before systems biology**. Journal of Physiology, Bethesda, v.589, n.1, p.9, 2008.

KENNEY, W. L.; WILMORE, J. H.; COSTILL, D. L. **Fisiologia do esporte e do exercício** - 5ª edição. Manole, p. 210-211, 2013.

MOOREN, F.; Völker, K. **Fisiologia do exercício molecular e celular.** São Paulo: Santos. 2012.

NÓBREGA, A.C. **The subacute effects of exercise: concept, characteristics, and clinical implications.** Exercise and Sports Science Review,v.33, p.84-7, 2005.

PATE, R.P.; DURSTINE, J.L. **Exercise physiology and its role in the clinical sports medicine**. Southern Medical Journal, Birmingham, v.97, n.9, p.881-5, 2004.

Rev. bras. **Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.7-13, dez. 2011 N. esp. Obs. A fisiologia em educação física e esporte, Claudia Lúcia de Morais Forjaz, Walmor Tricoli

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. **Educação Física e Qualidade de Vida: reflexões e perspectivas.** Revista eletrônica Saúde Social, São Paulo, v. 21, n. 1, 2012.

TANAKA, H.; SWENSEN, T. **Impact of resistance training on endurance performance. A new form of cross-training?** Sports Med. 25:191–200, 1998.

VAISBESRG, M; JÚNIOR, L. A. L; ZANELLA, M. T. **Exercícios e diabete.** IN: VAISBERG, Mauro; MELLO, Marco Túlio de (org). **Exercícios na saúde e na doença**. São Paulo: Ed: Manole. Cap. nº18, p.213-223, 2010.

WILLERS, Cindy Dietrich Andrade e; OLIVEIRA, Ana Paula de; VICENTE, Bruna Angélica; IGNATOWICZ, Claudia Maria Rodrigues Pereira; FUJITANI, Claudia; GALVANINI, Paulo Alexandre; LOPES, Carmem Patrícia Barbosa (coord). **O processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de anatomia e fisiologia humana direcionado a alunos do curso de ciências biológicas.** In Anais Eletrônico. VIII Encontro Internacional de Produção Científica. CESUMAR, Parána, 2003.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A IDENTIDADE DOCENTE

Queiróz, Danny Bauer Ferreira[17]
Bertola, Liliana Martino[18]

RESUMO

Este artigo teve como objetivo discutir as políticas curriculares para a formação de professores com vistas à constituição da identidade docente. Para tanto, abordou-se a profissionalização docente e as políticas curriculares para a formação de professores; discutiu-se a relação entre identidade e formação de professores; o pensamento de estudiosos da educação sobre a importância do currículo direcionado à formação de professores. A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica. Foi visto que o sujeito político é aquele que adquire consciência do mundo e se mobiliza em sua transformação, toma o campo da educação como arena de luta para sua atuação política, conscientizando-se de que a tomada de consciência crítica tem um efeito transformador/libertador/emancipador. Ao final do estudo concluiu-se que é necessário que os professores se atentem para sua condição de ser profissional e para seu papel social a partir do seu lugar como profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Currículo. Docentes. Identidade.

INTRODUÇÃO

O homem nasce inclinado a aprender e para isto, precisa de estímulos externos e internos para que a aprendizagem se efetive. Normalmente, a aprendizagem ocorre no meio social onde o indivíduo vive.

Segundo Sibilia (2012), a aprendizagem é o processo pelo qual adquire-se ou modifica-se as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores, como decorrência de estudo, experiências, raciocínios e observações. A aprendizagem humana possui relação direta com a educação e com o desenvolvimento pessoal.

Este artigo tem como objetivo discutir as políticas curriculares para a formação de professores com vistas à constituição da identidade docente. Assim, o foco recaiu sobre a profissionalização docente que circula e constitui as políticas e que tende a projetar uma identidade para o futuro professor.

A importância do estudo deste tema reside em demonstrar que o campo do currículo mantém certa tradição de pensamento da modernidade, mas

[17] Estudante do Curso de Docência do Ensino Superior da Faculdade Souza – Ipatinga - MG. E-mail: dbcontabilidadeeadvocacia@yahoo.com.br

[18] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

está tensionado por concepções críticas, pós-modernas, pós-estruturais e pós-fundacionalistas que se conectam por vários campos de saber, como a sociologia, a psicologia, a economia, a antropologia e a filosofia. Cabe dizer que no registro com o qual se opera a perspectiva discursiva, há que se fazer ressalvas quando afirmam-se postulados que possam levar a afirmações totalizantes, pois não há objetividade social possível nesse registro.

Assim, esta investigação parte da ideia de que discursos da profissionalização docente tendem a projetar uma identidade para o futuro professor. Defende-se que esses discursos estão marcados por vários processos de significação, várias referências e que estas nunca podem ser explicadas ou rastreadas plenamente, dada sua condição espectral, condição de presente-ausente, tal como discutida por Derrida (1994), o que não significa que não seja possível e desejável alguma racionalização no que se refere à produção de políticas curriculares. Argumenta-se, a partir do privilégio da condição de tradutores da/na política e da defesa de que os discursos não estão baseados na Razão (como essência do humano), mas são contextuais as suas motivações e suas condições de existência (LACLAU, 2011).

Considera-se que problematizar os discursos que dão corpo à profissionalização docente em sua tentativa de projeção de identidade para o professor pode ser uma possibilidade ímpar de discutir como tais temáticas (recorrentes) insistem em modelos amplamente questionados e que têm contribuído para reducionismos e reificações nas políticas curriculares para formação de professores.

Como metodologia, foi empregada a revisão bibliográfica realizada em materiais já publicados, a exemplo de livros e artigos que exploram o tema em análise.

Para a consecução do objetivo proposto, esta pesquisa encontra-se dividida em três seções: a primeira seção aborda a profissionalização docente e as políticas curriculares para a formação de professores; a segunda seção discute a relação entre identidade e formação de professores; por fim, a terceira e última seção expõe o pensamento de estudiosos da educação sobre a importância do currículo direcionado à formação de professores.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Teóricos de âmbito internacional (BHABHA, 1998; BAUMAN, 1999) vêm, há décadas, afirmando que está-se a viver um momento de profundas transformações. Em geral, tomam a segunda guerra mundial como um marco no qual se evidenciou um colapso nos valores humanos e tendo como efeito a emergência de questionamentos das ordens sociais vigentes. Concepções de mundo como a metanarrativa emancipatória que elege a humanidade como redentora de sua própria liberdade, as quais serviam de norte, já não dão conta das demandas contemporâneas. Pode-se dizer que tal momento está marcado por uma crise de identidades

(DUBAR, 2006). Talvez seja possível afirmar que transita-se por zonas de litígio e que o período das certezas está abalado.

No entanto, com todos esses questionamentos, considera-se também que as pessoas estão sendo regidas por modos de conceber o mundo, pautados no projeto de modernidade – reverberam com muita força os ideais do racionalismo/humanismo: "no século XXI, permanece o ideal de educação moderna nas virtudes da ciência e do conhecimento humano" (GARCIA, 2010, p. 450). Não se pode deixar de reconhecer que há também na agenda internacional e nacional forte preocupação com lógicas (antes) consideradas minoritárias, quais sejam, as questões de gênero, etnia, classe que levaram ao questionamento das identidades e promovem sua fragmentação. Decorrem dessas intensas movimentações a transposição de fronteiras e a descentralização das estruturas, quer sejam de ordem econômica, cognitiva ou psíquica.

Defende-se com base em Laclau (2011) e Mouffe (2011), que cabe questionar a ideia de homogeneidade do social, bem como os binarismos de acordo com os postulados do pensamento metafísico ocidental. Assume-se a radicalidade e a heterogeneidade social que Laclau (2011) e Mouffe (2011) apontam em seus trabalhos. Os autores afirmam que há que se borrar os limites, considerar a indeterminação e o caráter precário e contingencial dos processos hegemônicos. Considera-se que esta perspectiva possibilita defender o argumento de que não há fundamento absoluto que sustente qualquer identidade. Com isso, acompanhando os autores, considera-se que as pessoas subjetivam e são subjetivadas em processos tradutórios incessantes e que opera-se tudo isso através de disputas de sentidos que são instituídas por atos de poder. Laclau (2011) e Mouffe (2011) nesses processos destacam o caráter político em jogo nas produções discursivas.

Os vários contextos históricos contribuem para que construções de outras ordens mundiais e os avanços tecnológicos imprimam uma velocidade maior na difusão dessas outras ordens (nem sempre novas). Nas últimas décadas, com o acesso a múltiplas informações em tempo real, produz-se a sensação de que as transformações são maiores hoje se comparadas com décadas ou séculos passados. Quanto a isso, cabem problematizações mais aprofundadas as quais não são objeto deste trabalho. Fica-se com a afirmação de que as pessoas sempre passaram por transformações, mas que estas, muitas vezes, passaram despercebidas por não haver mecanismos tão eficientes de registro como os que existem na contemporaneidade. Talvez, uma das célebres passagens de Heráclito, - "Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é mais o mesmo" (MARCONDES, 2005, p. 35) – possa ser mais um argumento a favor que questiona a compreensão de um ser (ente) como identidade fixa. Desse modo, privilegia-se o caráter mutante, suplementar, interativo que pode ser emprestado à noção de identidade numa tentativa de operar desconstrutivamente

promovendo deslizamentos para os processos de identificação (STAVRAKAKIS, 2007).

Privilegia-se relações de tempo/espaço menos dogmáticas e mais flexibilizadas, numa tentativa de reativação de discursos que considerem a pluralidade de processos de identificação tensionados em significantes: movimento, velocidade, liquidez, crise, incertezas, fragmentação (BAUMAN, 1999).

De um modo mais amplo na grande área das Ciências Humanas, tais movimentações, bastante discutidas, são alvo de preocupações constantes (HALL, 2006). Sociedade civil, organismos institucionalizados e comunidade acadêmica, entre outros, na contemporaneidade, estão sempre problematizando quais respostas políticas e ações estratégias são possíveis a fim de estar em consonância com "essa nova ordem".

No que concerne ao o campo do currículo no Brasil desde 1990, Lopes e Macedo (2011) discutem essa tarefa impossível/necessária de delimitar fronteiras no sentido de afirmar que a pluralidade de concepções teóricas e objetos de estudos nas últimas décadas no campo do currículo. Considerando as perspectivas teóricas presentes no campo afirmam que, a partir da segunda metade de 1990, há uma incorporação das teorias e preocupações pós-modernas e pós-estruturalistas, como também são mantidas categorias e comprometimentos relativos a teorias críticas (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir dos anos 90 do século XX há, no campo do currículo no Brasil e no mundo, uma incorporação do que se denomina virada linguística (VEIGA-NETO; MACEDO, 2007). Ou seja, há uma preocupação com o caráter discursivo da produção da realidade e também há discursos vários que defendem a necessidade em desbancar certezas, subverter binarismos como teoria/prática, universal/particular, objetivo/subjetivo, entre tantos outros.

Dito isto passa-se à discussão sobre a relação entre identidade e formação de professores.

RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Investigações na literatura especializada do campo de formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; LOPES; MACEDO; TURA, 2012; CRAVEIRO, 2014) apontam para a indissociável relação entre os campos do currículo e de formação de professores. Há ainda indicações de que as políticas curriculares, grande parte delas com assinatura do governo, sofrem influências das plataformas político-partidárias (CRAVEIRO, 2014). Destaca-se que tais plataformas são, em maior ou menor extensão, incorporações de demandas sociais que se tornam reivindicações de diferentes setores da sociedade civil organizada ou não.

Especialmente, diga-se de passagem, a partir das reformas curriculares que ocorreram no Brasil nos anos 90 do século XX, esses discursos seguem subjetivando tanto o campo de formação de professores como o campo de currículo (QUINET, 2011).

Argumenta-se que um entendimento de política curricular docente como práticas discursivas opera por disputas de sentidos e envolvem subjetivações mútuas. Para tal, cita-se um constructo que serve de exemplo envolvendo produções de sentido que se engendraram na política curricular em dois governos federais nomeadamente "contexto FHC" e "contexto Lula"[19].

Com relação às políticas curriculares para a formação de professores, o estudo de Craveiro (2014) aponta que o antagonismo político entre os contextos "Lula" e "FHC" se expande para a formação docente. Esse trabalho sugere que, apesar de haver continuidades nas ações políticas, quer sejam de cunho técnico, operacional ou ainda teórico, entre um governo e outro, ainda assim, empreende-se um esforço no sentido de marcar diferenças, por parte do governo Lula, a partir de vazios de significação no governo FHC.

O que se deseja ressaltar mais especificamente desse período é como a compreensão de identidade docente se apresenta nos documentos curriculares de cada governo. Argumenta-se que as ações de tentativa de controle de uma identidade docente pré-fixada estão em ambos os governos. Assim, "o racional" que articula tal projeção de identidade está assentado em concepções de mundo (de prática, de política) que parecem diferentes, pois dão respostas diferentes. Ambos os governos, todavia, se fundamentam em princípios conhecidos do pensamento metafísico ocidental: determinismo, objetivismo e essencialismo. Segundo Craveiro (2014), para o governo FHC, a identidade do professor (sua essência) está na atuação na sala de aula, sendo o professor aquele que conhece o conteúdo e sabe aplicar métodos (objetivismo). Ainda segundo a autora, no que se refere ao governo Lula, a identidade docente está atrelada à ideia de professor gestor, um cidadão emancipado que toma as rédeas de seu ofício para além da sala de aula e está pronto a contribuir com um dado projeto de nação.

Entende-se que os dois governos se posicionam de forma diferente e defendem concepções de mundo diferentes, mas ambos estão num registro teórico mais amplo que são caracterizados como traduções das perspectivas crítica e instrumental, bem como da tradição da "modernidade" (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Ao serem reativadas as concepções de sujeito que se articulam em cada contexto, por exemplo, emergem, como condições de possibilidades dessas fixações, traços (marcas) de um sujeito essencializado, centrado apoiados em lógicas racionalistas e humanistas. Ambos partem da ideia de ciência e conhecimento cultivada pelo projeto da modernidade, ainda que defendam que as respostas sociais sejam dadas através de "novos" movimentos político-sociais como: liberalismo, neoliberalismo, social democracia, neomarxismo e socialismo.

[19] Craveiro (2014) nomeia estes contextos a fim de fazer referência aos documentos curriculares produzidos nos períodos dos governos dos respectivos presidentes do Brasil Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva.

Importa esclarecer que alguns reducionismos/reificações nas políticas curriculares docentes, os quais são mencionados neste artigo, podem ser nomeados, como: a homogeneização da ação docente, normatização do fazer docente, pouco espaço para o exercício da responsabilidade docente, centralidade no caráter racional da tomada de decisão, primazia do social em detrimento do "político" nas relações intersubjetivas entre os atores sociais, valorização de uma condição dogmática do exercício docente. Além disso, como reducionismos, entende-se, ainda, a ênfase num forte pragmatismo, a redução da educação ao ensino, a afirmação de modelos unívocos de professor, a supervalorização da docência frente a outros modos de atuar na educação, a ideia de professor ativo, consciente e que tem controle do seu saber/fazer, bem como tende a controlar o que é significado pelo outro (aluno). Nessa medida, as recentes reformas curriculares para formação de professores permanecem com fortes traços da tradição do pensamento da modernidade. Isso, do ponto de vista da argumentação aqui sustentada, bloqueia outros modos de significar educação, professor, aluno, por exemplo, e tende a (re)formar, ou (en)formar as políticas curriculares em direção a um projeto de mundo que foi naturalizado, ainda que tais preceitos sejam amplamente questionados por especialistas da área (HYPÓLITO et al., 2013). Defende-se, então, que as políticas curriculares para a formação de professores contribuem para reducionismos e para que cânones do pensamento metafísico permaneçam hegemônicos.

Entende-se haver um clamor por qualidade na formação dos professores que são apontados como profissionais que não dispõem de aparato técnico-científico para responder às demandas da sociedade. Outro aspecto desse posicionamento é a defesa do aprimoramento acadêmico, o qual conta com o aval de diferentes comunidades epistêmicas que consideram ser este "o" caminho para desenvolvimento profissional. Não se pode deixar de ressaltar a "aposta" que se faz na postura crítico-social dos cidadãos, sem a qual supõe-se não haver condições de fazer uma leitura crítica e um combate aos processos de exclusão, visando a atingir a equidade social.

Por outro lado, o discurso do campo educacional depara-se com seus dilemas de como formar sujeitos para esse mundo. Tradicionalmente, as políticas curriculares para formação de professores têm buscado ser o principal articulador desses modos de subjetivação considerando contextos que tendem a ser restritivos como os registros religiosos, técnicos/instrumentais, burocráticos, normativos, crítico-sociais. A seguir, autoras do campo da educação questionam a ideia de um modelo único de educação que se apresenta hegemônico:

> Desde que irrompemos no mundo estamos cercados por estratégias que visam nos educar, tornar-nos sujeitos ajustados aos saberes válidos e compartilhados nas culturas e contextos em que vivemos. A educação pode ser pensada, assim, como um modo de direcionar as pessoas com vistas a desenvolver determinados tipos de sujeitos. A educação está presente na

> família, nas redes de amizade, nas mídias, nas estratégias para fazer circular e perpetuar as histórias e valores de cada grupo, etc. Ela é, portanto, ampla e contínua. Não há, nesse sentido, um modelo único de educação e nem a escola é o espaço exclusivo para ela. A cada diferente contexto há a exigência de que a educação seja configurada para dar conta das especificidades que ele impõe (COSTA; CAMOZZATO, 2013, p. 26).

Destaca-se dessa passagem, a afirmação de que os processos de subjetivação via educação atuam sobre os sujeitos em vários espaços/tempos, e que não há um modelo único de educação/escola.

Investigações de autores do campo de formação professores que circulam nos espaços acadêmicos (FREITAS, 2002; ALARCÃO, 2003; FAVACHO; SANTOS, 2012) indicam uma tendência em assumir a ideia de profissionalização docente como uma possibilidade de alcance da qualidade na educação defendida por todos. Para tanto, discursos que projetam o que significa ser professor, de como este é ou deveria ser, são convocados a pavimentar o campo discursivo da formação de professores. Alguns deles afirmam, quer veladamente ou não, que a identidade docente está atrelada à qualidade da educação (DIAS, 2009; CRAVEIRO, 2014).

Estando a profissionalização docente associada à formação de professores, discute-se na próxima seção a importância do currículo direcionado à formação de professores tendo em vista que os conteúdos com os quais os professores terão contato e domínio irão refletir em sua atuação em sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DIRECIONADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A profissionalização é traduzida nas políticas curriculares atravessando várias dimensões: desde a dimensão política, social, técnico-científica, burocrática dependendo do contexto a ser configurado.

As políticas curriculares expressam-se por discursos ambivalentes, dissonantes embora possam pretender constituir um todo coerente. Há posições recorrentes, quer no senso comum bem como entre teóricos do campo, que "pensam a produção de políticas centradas exclusivamente no papel do Estado" (DIAS, 2009, p.216). O mesmo autor afirma que:

> Ao ser destacado o papel do Estado na produção das políticas em detrimento do conjunto de relações que envolve a atuação de diversos sujeitos e grupos sociais na produção das políticas, perde-se o conjunto dessa dinâmica rica e complexa que diz respeito às políticas públicas (...) Torna-se a política segmentada nos processos de formulação e de implementação nos quais não se buscam possíveis correspondências entre esses processos (DIAS, 2009, p. 216-217).

Essa citação aponta para uma concepção estadocêntrica da política que separa sujeito e estrutura.

Segundo Macedo (2012), as políticas curriculares são entendidas como essa luta política pela significação do currículo, lutas que assumem a heterogeneidade do social, bem como o conflito. Assim, em se tratando da

política curricular para formação de professores, entende-se que a melhor estratégia é não circunscrevê-la ao poder do Estado ou a qualquer determinação econômica, cultural, social, educacional, entre outras. Vale ressaltar que também há um esforço de não circunscrever a política à ideia de que atores sociais, quer de espaços-tempos acadêmicos, corporativos, técnico-científicos, governamentais que possam "assinar" (sentido literal) essas propostas. A ideia de alargamento da política mostra-se pertinente para entender que discursos condensam, qual movimentos tropológicos, mas também sedimentam-se através de processos hegemônicos. O entendimento de sujeito político se forja com a ideia de antagonismo, como Laclau (2011) e Mouffe (2011) discutem. Depreende-se disso que não cabe a ideia de superação do antagonismo, na medida em que este é constitutivo da atividade política - sem antagonismo não há hegemonia.

Tendo em vista a literatura especializada do campo de formação de professores, o emprego da noção de reflexividade se sustenta nos trabalhos de Donald Schön (2000) incorporados por Isabel Alarcão (2002), bem como por trabalhos de Zeichner (2008) e tantos outros autores que incorporam essa teorização. Este conceito tem sido discutido, tanto no Brasil como em diversos países, a partir das décadas de 80/90 do século XX. Schön desenvolve a noção de professor reflexivo a partir de John Dewey e ambos se inscrevem numa filosofia pragmática. Já para Zeichner:

> [a ação reflexiva] implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que acredita ou que pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Entende-se que haja uma relação antagonista nesse recorrente combate ao tecnicismo/mecanicismo associado à ideia de professor reflexivo. O discurso em defesa da ação reflexiva se fortalece frente à crítica à ideia de que o professor seria um mero técnico que aplica conhecimentos/conteúdos produzidos por outros atores sociais, os especialistas, por exemplo. Os discursos que sustentam essa sedimentação - tanto de um discurso quanto do outro - implicam uma cristalização de binarismos do tipo ativo/passivo, especialista/generalista, técnico/reflexivo, treinamento e reciclagem/formação docente, reduzindo e naturalizando relações que envolvem maior complexidade, que envolvem uma relação heterogênea. Ressalta-se esse aspecto por entender-se que a crítica ao tecnicismo funciona como um aglutinador de ideias, se for levado em conta o momento sócio-político da realidade brasileira da época. Em torno dessa crítica, muitos discursos entram em negociação e reconfiguram seus modos de compreender a dimensão pedagógica.

O argumento enunciado por teóricos do campo educacional e/ou do campo de formação de professores (SCHEIBE, 2002; ALARCÃO, 2003; DINIZ-

PEREIRA, 2010) é o de que as perspectivas aplicacionistas (tidas como instrumentais, tecnicistas) desativam a possibilidade de reflexão e tomam os professores como meros técnicos, tarefeiros que não pensam sobre o que fazem. Outros ainda argumentam que, além disso, frustram/inibem a condição *sine qua non* do humano: seu caráter racional (ALARCÃO, 2003).
A argumentação em prol do professor reflexivo, ativa sentidos acerca da autonomia, associando a capacidade de reflexão docente ao desenvolvimento da autonomia tanto no aluno como também no professor. As ideias da reflexão/autonomia, na concepção de Schön (2000), focalizam-se no caráter humano e racional dos sujeitos. Entende-se que ambos os princípios - reflexão e autonomia - promovem deslizamentos de sentidos da matriz histórico-cultural que servem bem às concepções pedagógicas que combatem o tecnicismo. São elementos presentes-ausentes nos discursos que focalizam na prática quando estes apostam suas fichas no binômio reflexão–autonomia, quando se associa a ideia de que "quanto maior reflexão maior a capacidade de autonomização" (ALARCÃO, 2003, p. 177).
Isabel Alarcão associa esta afirmação ao conceito freireano de *práxis*, defendendo que esse é o sentido que atribui "conscientização como elemento base de uma atitude de questionamento" (ALARCÃO, 2003, p. 177-178). Para a autora, há uma dimensão formativa e pragmática alavancada pela noção de reflexão. Assim, o professor, ao refletir sobre os fundamentos que o levam a agir e agir de determinada forma, estará no domínio de sua formação (a condição de autonomia estaria contemplada). Isso subsidiará sua prática em situações outras, ou seja, tende a ser incorporado no fazer docente (reflexão sobre a ação).
Outro sentido vinculado ao discurso de professor reflexivo, principalmente a partir das incorporações que Alarcão faz de Schön (2000), baseia-se na tomada de consciência da capacidade de pensamento/reflexão, dando a ver que isso caracteriza o humano. Há uma recusa, nessa conceptualização, quanto à ideia de que o ser humano seja um mero reprodutor de ideias e que suas práticas lhe sejam exteriores. Esse sentido reforça a ideia de intencionalidade, de controle de que é possível ter domínio (pleno) sobre as ações.
A seu turno, Zeichner (2008) entende que a formação docente reflexiva capaz de fomentar o desenvolvimento profissional, deveria apenas ser apoiada, caso estivesse conectada a uma efetiva busca por justiça social, contribuindo, pois, para a redução das lacunas que levam à falta de qualidade da educação. E conclui: "assim como reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos" (ZEICHNER, 2008, p. 545).
No entanto, entende-se que a legitimidade dos saberes docentes está dada pela ênfase da prática. Ou seja, é por vivenciá-la, experienciá-la, e por conceber o currículo suposto como real, que o professor teria seu saber da experiência reconhecido. Um dos efeitos disso é a dissociação

entre prática e política, e a presunção de que a prática seja um espaço de implementação de saberes produzidos em outras esferas como a Universidade, da política, das disciplinas, dos setores governamentais, etc. Esses efeitos repercutem negativando sua condição de profissional, por um lado, se considerar-se que enfraquecem sua autoridade e legitimidade frente aos outros campos de saber. Por outro lado, também pode operar sua valorização, via exacerbação da prática como *locus* privilegiado do fazer docente (alcançável apenas pelo professor de sala de aula).

Destaca-se que esse discurso do professor que produz saberes comparece ao debate da profissionalização docente ao fortalecer a ideia da especificidade do professor como protagonista de seu fazer e capaz de afrontar a lógica do especialista que retira dele a possibilidade de exercer esse lugar de destaque. Além disso, considera-se que, com tal discurso, o professor, bem como sua condição de docente, ganha centralidade, ampliando-se as práticas discursivas de valorização do seu pensar/agir, de suas crenças, tradições e valores como aspectos importantes para compreender esse fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo estudo realizado neste artigo, foi possível perceber que mais do que expor os posicionamentos políticos, há uma concepção de mundo, de escola e um modo de entender o sujeito - o sujeito emancipado - que está amplamente difundido, tanto no discurso pedagógico como mais especificamente no campo de formação de professores.

Foi visto que o sujeito político é aquele que adquire consciência do mundo e se mobiliza em sua transformação, toma o campo da educação como arena de luta para sua atuação política, apostando que a tomada de consciência crítica tem um efeito transformador/libertador/emancipador dos sujeitos.

Do exposto foi possível concluir pela necessidade de os professores se atentarem para sua condição de ser profissional e para seu papel social a partir do seu lugar como profissional docente.

Por fim, percebe-se a importância da realização de novas pesquisas investigando as políticas curriculares para a formação de professores em duas formações discursivas complementares: a impossibilidade da educação e de seu controle em qualquer medida. Esse aspecto, articulado num campo que exatamente opera na lógica do controle, parece ser um desafio a ser enfrentado, tendo em vista o trabalho com duas áreas educativas afins - currículo e avaliação - que são incessantemente convocadas a responder a essa demanda por controle da formação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane Castro. Vontade de Pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Revista Brasileira de Educação,** Pelotas, v.44, n.1, p.22-44, março/abril, 2013.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas curriculares para formação de professores**: processos de identificação docente (1995-2010). 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil** (1996-2006). 2009. Tese (Doutorado Educação) - PROPED/UERJ, Rio de Janeiro. 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02. , n.02, p. 83-93, Jan/Jul, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, set., 2002, p. 136-167.

GARCIA, Maria M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, set./dez. 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria; FERREIRA, M.A. **Trabalho docente campo de estudo**. Cidade: editora, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre. v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLA BÔAS, Lúcia Pintor Santos; SOUSA, Clarilza Prado de (Orgs.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, p.109-136.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre Educação e Ensino. **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo, v.42 n.147 p. 716-737, set./dez., 2012.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MOUFFE, Chantal. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

QUINET, Antônio. **A descoberta do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas*.* In: AMARAL, Ana L.; VEIGA, Ilma P. A. et al. **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 195-211, jan/jul., 2012.

STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan y lo politico**. Buenos Aires: Prometeo libros, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; MACEDO, Elizabeth. **Estudos curriculares**: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? Trabalho encomendado GT Currículo n. 12/ANPEd, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**., Campinas, V. 29, n. 103, p. 535-554, mai/ago, 2008.

JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Bertola, Liliana Martino[20]

RESUMO
Este texto consiste em um Estudo de Caso sobre as Representações Sociais de violência e violência na escola, construídas por jovens do Ensino Médio pertencentes a uma escola da rede particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo foi registrar e interpretar as representações sociais de violência e da relação violência e escola construídas por esses jovens utilizando a teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e também a contribuição de outros autores como Denise Jodelet e Mary Jane Spink. Sobre a violência abordou-se, principalmente, dentre outros, as ideias de Michel Maffesoli. Os resultados dessa pesquisa apontam para a urgência de um espaço de escuta, diálogo e negociação entre as gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Violência. Juventude. Escola. Diálogo

INTRODUÇÃO[21]

Pelas experiências vivenciadas, sinto-me pedagoga de formação e raiz, cresci "respirando escola" em meio a tios e tias professores e professoras; a primeira escola Raul de Leoni em Viçosa MG, pertencia ao tio "Xico", a primeira professora tia "Zezé", irmã de minha mãe. Ali aprendi as primeiras letras e também a alimentar um sonho, o de ser educadora. De lá pra cá foi uma longa jornada regada a erros e acertos, vitórias e derrotas e também desvios; de técnica em eletrônica ao Mestrado em Educação foi uma longa estrada entremeada pelo magistério, a Pedagogia e dois processos seletivos consecutivos na PucMinas.
A carreira como educadora teve início no ano de 1991 na Educação infantil, período de muitos e ricos diálogos com Piaget, Vygotsky, Wallon, Paulo Freire, Emília Ferrero entre outros tantos, em que a teoria sócio construtivista estava sendo estuda e aplicada a "todo vapor", principalmente na pré-escola. Essa atuação estendeu-se até o Ensino Médio. Desde então intensificou-se a participação das atividades da escola como professora, supervisora e orientadora educacional e principalmente na elaboração de projetos educacionais.

Até o ano de 2001 a atuação era apenas na sala de aula, como professora, em princípio na Educação Infantil e depois no Ensino Fundamental I e II. No ano de

[20] Pedagoga pela UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Escritora, Palestrante, Professora Universitária e Tutora EAD FaSouza. E-mail: Professoraliliana@faculdadesouza.com.br

[21] A escrita dos parágrafos iniciais da introdução deste texto terem sido em primeira pessoa se justifica por se tratar de um artigo, que virou livro, originado de uma dissertação de mestrado, cujos resultados proveem de um Estudo de Caso. O artigo Juventude, Violência e suas Representações Sociais, foi publicado pela Sangre Editorial e lançado em Belo Horizonte, na Biblioteca Pública em junho de 2019. O texto original teve como componente da banca examinadora, o professor Dr. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves do Observatório da Juventude da UFMG, que sinalizou a importância da primeira pessoa para o entendimento da influência da trajetória da autora, desde a infância, para a escolha do seu objeto de pesquisa.

2002 passou a ser na Supervisão e orientação educacional em uma escola da rede privada de ensino onde havia o acompanhamento de todas as turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I e II.
Logo o trabalho na supervisão se estendeu até o Ensino Médio e no decorrer dessa experiência a dedicação, principalmente, em elaborar e acompanhar projetos destinados especialmente a essa modalidade, que quase sempre, "minava" nossas energias no sentido de estarmos buscando respostas para atitudes que necessitavam de intervenção, dentre as quais eram consideradas pela escola como violentas ou que geravam violência.
Essas experiências como supervisora e, em especial, como supervisora do Ensino Médio, deram origem a uma indagação sobre as dificuldades de os educadores em lidarem com os jovens, principalmente com o seu caráter desviante, principalmente com aqueles que possuíssem uma condição financeira favorável.
Incompreensão de nossa parte sobre violência envolvendo alunos de razoável poder aquisitivo e que pode ser explicitada por Gilmar Rocha (2008) que analisa a personificação do medo, que faz de algumas vítimas e de outros algozes.
Para Rocha é comum se associar o papel de algozes aos pobres, aos negros, aos jovens da periferia, aos marginalizados. Esses, devido às estatísticas atuais, são normalmente apontados como principal alvo dos crimes de homicídios. Fato que pode ser comprovado por Abramovay et ali (2002) sobre a vulnerabilidade social[3]. Rocha ainda nos alerta que algumas pesquisas apontam para o fato de que a simples presença de indivíduos que correspondam ao estereótipo acima é suficiente para que as pessoas sintam medo e os relacione à violência.
Essa noção estereotipada da violência ligada à pobreza, ao analfabetismo, à periferia, aos negros, enfim, àqueles indivíduos considerados em situação de desvantagem social, parece estar presente na visão de grande parte das pessoas inclusive nós, professores. Como decorrência dessa visão ficava difícil associar a violência àqueles que, em princípio, não teriam razões para praticá-la, ou seja, àqueles que não estão em situação de vulnerabilidade, de desvantagem social.
Saindo do espaço restrito dessa escola, a verdade é que a violência está presente em todos os ambientes no nosso cotidiano. Mesmo que em alguns se manifeste com maior ou menor intensidade, é inegável que vivemos em um contexto social de medo, insegurança e agressividade que podem ser comprovados no dia a dia na cobertura da mídia e também em produções acadêmicas atuais: artigos, dissertações, teses, livros, além de projetos de iniciativa pública, privada e terceiro setor. [4]

[3] O Brasil obteve aumento significativo de taxas de homicídios entre jovens pobres, segundo dados do Mapa da Violência II de 2002. Na população em geral [em 1998], só 8,7% dos óbitos devem-se ao que denominamos "violência conjunta" (homicídios, suicídios e acidentes de transporte). Já na população jovem em situação de vulnerabilidade social, essa categoria é responsável por mais da metade dos óbitos (52,3%).(WAISELFISZ apud ABRAMOVAY, 2002.p.59)
O Brasil está classificado em 5ª posição de acordo com o MAPA da Violência II (2002), entre os países da América Latina com maior índice de violência na faixa etária de 15 a 25 anos de idade, entre jovens pobres. Esse índice chegou a 47,8% em 1998. (WAISELFISZ apud ABRAMOVAY,2002.p.59).

[4] São exemplos desses projetos : Escola Aberta e Projeto Tambor – da Rede Municipal, Proerd- da Polícia Militar, Projeto Amigos BH – ONG.

O PROBLEMA E SUA CONSTRUÇÃO TEÓRICA/ METODOLÓGICA

Os estudos contemporâneos sobre violência e juventude apontam para a impossibilidade de sua investigação no singular devido à sua abrangência e

ambiguidade e afirmam que qualquer tentativa de definição é frágil, pois se trata de conceitos que devem ser considerados, de acordo com Sposito (2003) citada em Maia (2004), no plural. Neste caso já há certo consenso na literatura mais recente em reconhecer uma diversidade de formas de viver a juventude e, portanto, de representá-la. Assim, ao nos referirmos à juventude estaremos nos referindo sempre, a ”juventudes”.

É com essa juventude dos anos 90 até os dias atuais, dividida entre hedonismo e violência tomada como modelo, que se desenvolveu a investigação e interpretação desse texto. A demarcação se deu pelo fato de que nos anos 80, e mais precisamente a partir de 1985, preocupados com as questões ligadas aos jovens, a ONU institui esse ano como “O ano internacional da juventude”, estendendo um programa para ação mundial pela juventude para além do ano 2000. Assim, a preocupação com ações para promoção de uma política de juventude no Brasil, vem sendo perseguida através da Organização Brasileira da juventude que realizou em junho de 2002 o Seminário “Agenda Jovem 2002”, visto que se constata um aumento crescente da população juvenil desde o ano 2000.

- ✓ **DIALOGANDO SOBRE A VIOLÊNCIA**

De modo semelhante à compreensão da juventude, definir violência também não é tarefa simples. Vários conceitos tem sido propostos para dizer de muitas práticas, hábitos e disciplinas, assim, o campo de abrangência é tão grande que todo comportamento social poderia, desse ponto de vista, ser visto como violento. Inclusive os comportamentos referentes às práticas educativas, sendo uma delas a violência simbólica proposta por Pierre Bourdieu (2001), em que a ação não é percebida como violência e ainda é aceita por quem a sofre, pois está diluída em relações de poder na forma simbólica, portanto, naturalizada.

A violência tem sido concebida, segundo Abramovay et ali (2002) como um fenômeno multifacetado que não atinge somente a integridade física, mas também as integridades psíquicas, emocionais e simbólicas de indivíduos ou grupos, manifestando-se nas diversas esferas sociais, seja no espaço público ou privado.

Sendo a violência um fenômeno multifacetado, como foi dito acima, e que atinge a todas as pessoas, de todas as classes sociais, no âmbito público ou privado; o espaço da escola se inclui nesse circuito de envolvimento. Estando os jovens cada vez mais envolvidos nas estatísticas acerca desse fenômeno, faz-se necessário um diálogo sobre o que pensam os autores contemporâneos acerca dessa relação violência e escola.

- ✓ **APONTAMENTOS SOBRE VIOLÊNCIA E ESCOLA**

Para evidenciar o objeto deste trabalho, apresenta-se uma breve retomada acerca da evolução histórica da relação violência e escola.

A escola historicamente foi constituída com o intuito de controlar o processo de formação dos jovens intencionando transformá-los em protótipos desejados por uma determinada sociedade. A doutora em história em educação Carlota Boto (2007) faz uma descrição detalhada dos princípios e práticas mais valorizados nos últimos 500 anos.

Boto (2007) citando Erasmo de Roterdã, afirma que as escolas da Renascença eram como moradas da tristeza, classes desorganizadas, alunos de todas as idades, professores tomados de cólera machucavam as crianças com palmatórias, varas e chicotes. O próprio Erasmo teria perdido o gosto pelos estudos ao ser espancado por um professor que queria testar-lhe a capacidade de aturar castigos.

Os autores humanistas eram unânimes no combate aos maus-tratos, não propriamente ao ato de bater nas crianças, mas ao excesso, ao abuso dessa técnica de correção. Montaigne preocupava-se com a forma severa de tratamento dos pais e professores imposta às crianças e aos jovens de seu tempo. Para Montaigne, os castigos físicos tornavam o corpo mais estúpido e degenerado e com uma frase resume a inutilidade da escola: “ensinam-nos a viver quando a vida já passou”. (MONTAIGNE apud BOTO, 2007, p.39).

Na Reforma Protestante Lutero repousou seu olhar sobre a educação escolar culpando o diabo pela atitude de pais que não educavam seus filhos e os entregava à própria sorte. Para ele, a criação de escolas deveria ser uma atitude de resistência ao diabo, conclamava os magistrados a abrirem escolas mantidas pelas municipalidades com a afirmação de que a juventude não educada se tornaria acima de tudo depravada. Nesse sentido a educação desde aquele tempo teria a finalidade de adestrar, domar, conter impulsos.

Na Contrarreforma os jesuítas adotaram a metodologia do Ratio Studiorum como orientação pedagógica e disciplinar que nortearia também diretrizes de conduta de todos os agentes da vida escolar. Nos colégios jesuíticos, os professores não podiam bater nos alunos, esses deveriam ser colocados para fora da sala e havia uma figura chamada de prefeito dos estudos encarregado desse papel.

Os jesuítas queriam uma educação que formasse integralmente a pessoa e para isso a prática de ensino era pautada em deveres, recompensas, punições, posturas e gestos que cumpriam um ritual onde os alunos deveriam estar sempre ocupados.

Nesses colégios os alunos eram repartidos por série, havia o horário de aulas dividindo as disciplinas e recortando a vida, o professor dava aulas falando a todos ao mesmo tempo, o método era voltado para o saber coletivo, a identidade da criança referia-se ao coletivo do alunado, daí a padronização ritual da escola ocidental moderna. Para Boto “estudar o modelo dos jesuítas como legado de uma forma de ser escola que ainda nos é contemporânea leva-nos, no limite a reconhecer e a questionar a validade da herança” (BOTO 2007, p.42).

Nos colégios jesuíticos, em conformidade com os escritos de Boto, o latim ressurgiu como forma de mostrar que na escola não se fala qualquer língua, mas principalmente como estratégia de vigilância pelo fato de os alunos não conhecerem palavras de transgressão em latim, nem xingamento ou palavrões. Para a autora, a primeira característica dessa civilização escolar foi a criação do conceito de aluno, que eram escalonados por critérios de verificação: realizariam provas finais acerca do conhecimento, teriam seu comportamento constantemente avaliado, verificar-se- ia a apresentação de exercícios, se foram aprovados ou não e a sujeição à regras de comportamento de entrada e saída da escola.

Esse colégio estruturado pela Contrarreforma tinha a vigilância como arma de controle, continha-se assim a indisciplina através de cronograma com tempos e ações rigorosamente definidos de forma que não permitia desvios pelo fato de manter os alunos ocupados o tempo todo.

No final do século XVIII, foi criado por Jeremy Bentham, o Panóptico ou a Casa de Inspeção: “punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confinar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo ou indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação” (BENTHAM apud BOTO, 2007, p.42-43).

O Panóptico consistia em uma estrutura arquitetônica circular, composta por

celas todas se dirigindo para o centro onde, em uma torre que não pudesse ser vista das celas, ficaria um inspetor. A ideia era que as pessoas acreditassem estar em constante vigilância, mesmo quando isso não estivesse acontecendo.
O Panóptico poderia ser usado para vários propósitos como modelo das instituições disciplinares, dentre elas a escola. Observava-se nesse modelo arquitetônico um efeito de violência revelada pela forma de controle. Para os escolares segundo Foucault apud Boto, "tratava-se de inventar o espaço modelar de classe, com suas fileiras e suas colunas, com a classificação das idades e com a padronização dos ritmos de aprendizado" (2007, p.44).
Saindo do Panóptico do final do século XVIII e avançando para o século XX, Bourdieu e Passeron (1970), percebem a escola como uma instituição de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Pois, na medida em que se apresenta como um espaço neutro, desvinculado dos interesses de qualquer classe social, propagando a ideia de que todos teriam as mesmas possibilidades, tratando todos como iguais, privilegia, de forma dissimulada, os mais capazes.
E a escola do século XXI, que relações ainda subsistem? Embora fosse necessário ter superado diversos elementos, dentre eles a fragmentação do saber, a visão sistêmica, integrada ainda não foi instituída. Os documentos oficiais no Brasil destacam proposições pluralistas, não segmentadas e participativas segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's de 1997).
Porém, no dia-a-dia a vida escolar impõe uma segmentação e um controle incompatíveis com as expectativas da escola atual que propõe um pensamento sistêmico e complexo, segundo Edgar Morin.
Isto posto, o principal aspecto investigado nesse texto foi a visão que os jovens alunos possuem sobre a violência e a relação violência e escola. Para compreensão destes discursos, buscou-se dialogar com as formulações que alguns autores elaboram sobre essa relação. Ideias divergentes e convergentes no sentido de tornar mais consistente a reflexão acerca das representações colhidas na pesquisa.

REFLEXÕES SOBRE A CONEXÃO VIOLÊNCIA E JOVENS ESTUDANTES DE CLASSE A: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Maria Rita Kehl (2002) está entre os autores que constatam um aumento do envolvimento de jovens com a violência. Ela desenvolveu uma pesquisa acerca do envolvimento dos jovens de classe A, sujeitos dessa investigação, com o mundo dos poetas e os marginais da periferia de São Paulo. A autora afirma que esses jovens se identificam cada vez mais com as músicas, o modo de vestir e de agir dos jovens da periferia e comenta que "em 2002 os músicos mais populares do hip hop paulista entenderam que a potência de seu "rithm and poetry" ultrapassa a barreira de classe e de raça. " (KEHL, 2002. p. 02).

Para Kehl (2002), como a violência continua intimamente associada a pobreza, periferia, esta, apesar das pesquisas já demonstrarem fartamente que tal associação não comporta o fenômeno como ele ocorre hoje, é cada vez mais comum o envolvimento dos jovens de Classe A com os da periferia: saem juntos para grafitar, fumar, frequentam setores considerados "barra pesada". Essa identificação passa, segundo a autora, por uma estratégia de proteção, ou seja, estar junto para não ser alvo de assaltos praticados por esses jovens de periferia, mas vai além. A autora afirma que a falta de referencial do adulto nos jovens possibilita a criação de um referencial naquele que é marginalizado por essa sociedade, mas que por ter um estilo que parece mais coerente com a sua condição, um estilo de protesto contra o estigma de marginalizado, acaba

exercendo algum tipo de autoridade perante a juventude Classe A. Segundo Kehl, é mais legitimo para os jovens de classe A esse referencial do que o referencial equivocado naquele que fica impune pelo fato de possuir uma condição financeira e social privilegiada.

Outra abordagem recente sobre a presença de jovens ricos com a violência foi tematizada no filme “Tropa de Elite” - do diretor Padilha exibido no ano de 2007. O filme, segundo o diretor, tenta mostrar a ação dos policiais do BOPE (Batalhão de Operações Especiais da PM) a partir do ponto de vista do policial, mostra também a corrupção que ocorre dentro da Polícia Militar comum no Rio de janeiro e o envolvimento de estudantes universitários pertencentes a Classe A com o tráfico de drogas.

O filme mostra claramente o envolvimento de jovens de Classe A com o tráfico de drogas e evidencia que o tráfico de drogas no Rio de Janeiro é financiado por essas classes, visto que são elas que têm maior poder aquisitivo para comprar e consumir. O filme mostra cenas de jovens de Classe A comercializando drogas na universidade frequentada por eles, ou seja, são traficantes!

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ESCOLHA TEÓRICA E METODOLÓGICA.

Entender o que pensam os jovens de Classe A sobre a violência e a relação violência escola, demandou a busca por um procedimento teórico e metodológico que possibilitasse a realização destes objetivos, por isso a escolha pelas Representações Sociais, como procedimento de escuta e de análise de discursos dos jovens desta pesquisa.

Serge Moscovici, psicólogo social francês, foi quem primeiro utilizou o termo Representações Sociais, no trabalho intitulado La psychanalyse, son image et son public (1961, 1976), no qual foi elaborando um primeiro desenho do conceito de Representações Sociais, onde buscava desenvolver uma psicossociologia do conhecimento.

Moscovici buscou primeiramente os elementos para sua teoria no conceito da sociologia durkheimiana de que “a sociedade é uma realidade sui generis” e as representações coletivas que ela produz são vistas como fatos sociais, coisas, reais por elas mesmas.

Porém, nas sociedades contemporâneas a diversidade dos fenômenos e também de suas origens, requer uma análise sob uma perspectiva psicossociológica que englobaria tanto as percepções individuais quanto as sociais.

Para Moscovici citado em Spink (1995), o conceito de Representações Sociais seria mais adequado ao estudo dos fenômenos produzidos pelas sociedades contemporâneas na medida em que se considera a diversidade de fenômenos e de suas origens, ou seja, as sociedades atuais não possuem mais o caráter homogêneo e nem a integridade dos diversos sistemas unificadores das sociedades simples do início do século.

O ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso segundo Mirian Goldenberg teve sua origem na pesquisa médica e psicológica, onde se praticava uma análise minuciosa, detalhada de um caso clínico específico, buscando assim entender toda a dinâmica que envolvesse uma determinada patologia.

Em relação às ciências sociais, fez-se uma adaptação do Estudo de Caso clínico, onde os fenômenos sociais são estudados em sua especificidade buscando esgotar através de análise minuciosa, do caso em questão, todos os dados referentes ao mesmo.

Goldenberg (1997) afirma que o Estudo de Caso pretende buscar as particularidades, ou seja, considera o divergente, as atitudes, os comportamentos que destoam do grupo. Não há uma busca de generalizações, como nas análises estatísticas, que tendem a referendar a investigação pelas ditas atitudes que refletem a homogeneidade do grupo. O Estudo de Caso persegue justamente os significados individualizados, não pretende uma padronização, pois considera que indivíduos diferentes imprimem opiniões e atitudes diferentes acerca de uma mesma situação.

Em conformidade aos objetivos desse texto, a busca pelas representações de jovens de Classe A acerca da violência e da relação violência escola, apoiou-se em pesquisa qualitativa, especificamente o Estudo de Caso. Que serviu para explicar essas representações por ser uma metodologia que busca entender a dinâmica de um caso específico, ou seja, todas as questões que o envolvem.

A ESCOLA PESQUISADA

O Colégio Vênus (utilizou-se aqui um pseudônimo para preservar a verdadeira identidade da escola, a pedido da direção) está localizado em um bairro da zona sul de Belo Horizonte, possui uma estrutura física excelente, muito bem organizada e planejada para ser a sua sede definitiva, tendo como diretora, fundadora e proprietária, a geógrafa e especialista em geofísica R.E (também pseudônimo pelo mesmo Motivo).

OS JOVENS ALUNOS PESQUISADOS

Os jovens do Ensino Médio, que são os atores desta pesquisa, são em sua maioria, cerca de 90%, filhos de profissionais liberais; médicos, dentistas, psicólogos, empresários e também de professores universitários.

Segundo dados coletados em entrevista com a supervisão, a maioria dos alunos é própria da região na qual o colégio está situado. O colégio recebe também alunos do estado de São Paulo, que procuram no colégio um atendimento personalizado já que com a mudança de estado, é essencial, na visão dos pais, “um colégio que não veja o seu filho somente como mais um aluno”, diz M.H. Além desses, o colégio recebe alunos de outros países na forma de intercâmbio.

De acordo com a percepção da supervisora pedagógica, os pais, em sua grande maioria, procuram a escola pelo fato de buscarem o atendimento personalizado citado anteriormente. Para ela, a escola já é reconhecida como sendo uma instituição que oferece, além de um ensino de qualidade, um diferencial em relação a instituições similares o qual foi definido como sendo a preocupação para com uma formação mais humanitária e conscientizadora, conseguida através do desenvolvimento dos vários projetos sociais aqui referenciados e também da abertura de suas portas para a comunidade do aglomerado vizinho.

O fato é que o Colégio Vênus é reconhecido socialmente como sendo uma instituição que atende a elite de Belo Horizonte. Esse reconhecimento pode ser comprovado, enfim, pela sua localização, pela origem da grande maioria de seus alunos, pelo valor de sua mensalidade, pela conquista de prêmios e certificações de eventos que dizem respeito, principalmente, às atividades desenvolvidas pela instituição em prol das camadas pobres da população.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA

Segundo Serge Moscovici (1978; 2003), a representação é sempre representação de algo ou de alguém, é uma construção que requer a busca de fatos na memória, mas nunca estáticos como em uma fotografia, sempre dinâmicos, pois dizem da memória, mas também do momento, portanto, são mutáveis, são ressignificáveis. E, por serem sociais, revelam tanto elementos do

indivíduo, quanto do grupo, ao mesmo tempo em que moldam os comportamentos dos indivíduos são moldadas por eles, por isso, são estruturas estruturadas e estruturantes. E, através delas, das representações, os indivíduos negociam, significam e ressignificam seus comportamentos e conversações.

No Colégio Vênus parece haver nas relações entre as diferentes gerações, entre os jovens alunos, com os professores, com a direção, uma espécie de "embate produtivo" entre formas diferenciadas de pensar acerca dos processos escolares. Esse processo é evidenciado nas relações observadas nos diversos espaços do colégio e nas representações elaboradas por seus jovens alunos, as quais fazem surgir, como já foi dito, a necessidade tanto da parte dos educadores quanto dos jovens educandos de um espaço de diálogo.

Diálogo a partir do qual parece ser possível o surgimento de uma nova pedagogia cuja denominação poderia ser pedagogia pautada pelo diálogo advindo do embate entre diferentes gerações. Tendo a violência, principalmente a simbólica, como motor geracional para o surgimento de uma nova ordem acerca das relações entre educador e educando e das relações desses com a construção do conhecimento dentro do espaço do Colégio Vênus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Foi possível constatar o esforço do Colégio Vênus no sentido de fortalecer a cultura da não violência percebido através de ações e escolhas sobre a dinâmica do seu cotidiano.

Outro ponto forte do Colégio Vênus que também favorece a cultura da não violência são os projetos sociais desenvolvidos com a participação efetiva dos alunos, professores, direção, supervisão e demais funcionários e que objetivam proporcionar uma educação mais humanitária.

O núcleo central das representações correspondeu à necessidade dos jovens de "negociar" com o "Colégio "as situações que dizem respeito a eles, das quais eles não se sentem sujeitos" ".

A criação desse espaço de "negociação" originaria o que se chamou de uma nova pedagogia, a pedagogia do diálogo à partir de pontos divergentes entre pessoas de diferentes gerações.

Assim, a identificação dos conteúdos das representações sociais da "violência e da relação violência escola", a compreensão de como se deu essa percepção e de como a mesma foi sendo construída pelos jovens pode ser um importante instrumento de abertura para um diálogo entre as formas de organização da instituição escola bem como de suas práticas pedagógicas.

Estariam essas representações indo ao encontro de modelos de ensino/aprendizagem mais dialógicos, mais horizontalizados, em que seja possível a escuta e a negociação acerca dos tempos escolares bem como de todos os outros elementos que compõem seus processos? Seriam as mesmas um ponto de partida para que a escola proponha uma "forma" ou "formas" de "negociar com a violência e promover a implementação em sua prática cotidiana de uma verdadeira cultura da não violência"? Estaria a instituição escola do século XXI preparada para sair do pseudo diálogo e partir de fato para a quebra de paradigmas onde o diálogo realmente aconteça e provoque mudanças significativas na relação educando/educador/escola?

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. 1ª ed. São Paulo:

Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.448p.

ABRAMOVAY et alli, Miriam.Juventude**, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**:Desafios para Políticas Públicas. Brasília DF: Edições UNESCO Brasil, 2002. 192p.

ABRAMOVAY et alli, Miriam. **Escola e Violência**. Brasília DF: Edições UNESCO Brasil, 2002.154p.

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. **Por um Paradigma do Fazer Políticas**: Políticas de/para/com juventudes. Brasília DF: Edições UNESCO Brasil, 2002. 53p.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diálogos com Educadores** Cotidiano Escolar Interrogado. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2002. 174p.(Educação em pauta)

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves Ed., 1970. p. 17-75.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da Prática. In: **Sociologia**; Org. Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 47-81

COSTA, Liliane Carneiro. **Momento de Decisão**: Como empresas e profissionais enfrentaram os riscos e decidiram seu futuro. São Paulo: Financial Times – Orentice Hall, 2006.240p.

ESTADO DE MINAS. Resumos de reportagens sobre violência. 2 e 3 de maio de 2007. Disponível em:<http://buscaem.estaminas.com.br/search.php?query=classe+média,+crime&pagina=2&items_per_page=10&and_or=0&accents=0&sort_by=relevance&use_period=on&start_month=4&start_year=2007&start_day=1&end_month=4&end_year=2007&end_day=30> Acesso em 19/05/2007.

FANTE, C. ***Fenômeno bullying***: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto SP : Ativa, 2003.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Recosr, 1997 (p.33-35)

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (orgs). A Síndrome do Medo Contemporâneo e a Violência na Escola.1ª.ed.Belo Horizonte:Autêntica Editora Ltda., 2008.254p.(Coleção Cultura Mídia e Escola).

GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH (Orgs), Sandra. **Psicologia Social**: Textos em Representações Sociais. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola Galeras e Narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 248p.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: Teoria Construtivista Sócio-Histórica Aplicada ao Ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

KERL, Maria Rita . **Quem tem moral com os adolescentes?**. An. 4 Col. LEPSI IP/FE-USP Oct. 2002 Disponível em www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=

MAFFESOLI, Michel. Dinâmica da Violência. Tradução Cristina M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice,1987.162p.

MAIA, Carla Valéria dos Santos. **Entre Gingas e Berimbaus**: Um estudo de caso sobre culturas juvenis grupos e escola.2004.383p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência Escolar** :A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. 1ª ed. São Paulo: Annablume editora, 2007.204p.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000.328p.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2001.128p.

MOSCOVICI, Serge**. Representações Sociais**: Investigação em psicologia Social. 4ª ed. Petrópolis : Editora Vozes, 2003. 404p.(Coleção psicologia social)

MOSCOVICI, Serge. **Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MSC0000000032002000400034&script=Sci_arttext - 24k – Acesso em 03/06/2007

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins ; NOGUEIRA, Maria Alice. Educação e Sociedade. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. CEDES nº. 78 Ano XXIII – Abril – 2002.

SOUSA, Ana Paula. Não Adianta Chamar o Capitão e Herói Torturador. **Revista Carta Capital**, São Paulo, n.465, p.18, 22-26, 10 out. de 2007.

SPINK, Mary Jane (0rg.). **O conhecimento no Cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. 1ª ed. 2ª reimpressão. Tatuapé SP: Editora Brasiliense, 1993.311p.

SPOSITO, Marilia Pontes et al. **Estado do Conhecimento:** juventude, 2000.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira et al. **Rede Particular de Ensino: vida de professor e violência escolar**. Projeto de Pesquisa (em andamento) Belo Horizonte: PUC- Minas, Mestrado em Educação/ EDUC, 2007.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Pedagogia e Comunicação no Registro da Liberdade.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005.248p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.