

n. 11 2019

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial.....	03
A Inclusão Escolar de Alunos com Deficiências Múltiplas. Garcia, Amanda Santana Silva. Págs. 04 – 12.....	04
A Importância da Formação do Professor para Atuar com Crianças Autistas no Ensino Fundamental. Carneiro, Ana Cláudia Bhering. Págs. 13 – 21.....	13
Importância dos Processos no Sucesso dos Projetos. Nascimento, Angela Patrícia de Oliveira Braz do. Págs. 22 – 30.....	22
As Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação para Auxiliar o Professor no Processo de Ensino-Aprendizagem na Cidade de Cajazeiras – PB. Dantas, Cláudia Lins. Págs. 31 – 44.....	31
Gestação de Alto Risco, Principais Causas de Atendimento de Emergência no Brasil: Um Problema de Saúde Pública. Rocha, Dougliel Vieira. Págs. 45 – 58.....	45
O Desenvolvimento Cognitivo Diverso: A Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein. Morais, Éber Divino Dias de. Págs. 59 – 68.....	59
O Ensino da LIBRAS no Contexto Educacional Brasileiro. Corrêa, Érica dos Santos. Págs. 69 - 77.....	69
O Gerenciamento de Recursos Humanos como Provedor de Diferença nos Resultados de um Projeto. Coldebella, Fábio. 78 – 89.....	78
Uma Viagem Pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao Longo da História. Pereira, Gilmar Duarte. Págs. 90 – 102.....	90
A Imputabilidade Penal do Dependente Químico no Ordenamento Jurídico Brasileiro. Silva, Fábio Rogério Richulino da. Págs. 103 – 114.....	103
Gamificação e Robótica Pedagógica como Estratégias de Ensino. Filipak, Lucas; Balsan, Jorge. Págs. 115 – 123.....	115

EDITORIAL

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA E PRODUÇÃO ACADÊMICA PARA DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR.

O Instituto Souza se orgulha de contar com um corpo docente cada vez mais especializado para melhor atender seus alunos. Assim, nossa equipe conta com profissionais pesquisadores que investem em estudos para estarem sempre atualizados e “antenados” com as demandas da sociedade em relação às inquietações e problemas contemporâneos. Nesse sentido, a pesquisa da nossa Coordenadora Pedagógica, Liliana Martino Bertola, vai ao encontro de questões muito pertinentes em relação a nossa juventude, aborda dentre outros, os fatos ligados à violência e juventude, o bullying, a violência simbólica que, infelizmente cala e faz sofrer, enfim, as várias facetas da violência envolvendo jovens dentro da instituição escola. Dentre os conceitos pesquisados e originalmente criados por nossa coordenadora, está o embate produtivo que se refere ao fato de que as questões discordantes entre as gerações podem gerar outra situação de convivência muito melhor e mais produtiva para ambas, caso haja diálogo acerca das mesmas. O 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.

A professora Liliana é graduada em Pedagogia pela UEMG, mestre em Educação pela PUC, pesquisadora do Observatório da Juventude da UFMG e Coordenadora Pedagógica do Instituto Souza. Confira o Livro completo acessando o link a seguir. Em breve o lançamento do artigo na Coleção Cafundós em Belo Horizonte.



Prof.ª Mestre em Educação Liliana Martino Bertola

Artigo na Coleção Cafundós

<https://www.morebooks.shop/store/gb/book/1/isbn/978-613-9-68269-0>

Marcos Alexandre de Souza
Diretor Geral da Faculdade Souza e Mantenedora Instituto Souza

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

Garcia, Amanda Santana Silva

RESUMO

O objetivo deste estudo foi refletir sobre a inclusão de crianças com deficiências múltiplas no sistema regular de ensino, uma vez que a inclusão é uma abordagem bastante pertinente e que a escola regular tem um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja efetivada dentro das suas unidades. A inclusão aqui referida compreende a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso do estudo realizado, são alunos com deficiências múltiplas. Para a realização do estudo foi usado como metodologia uma revisão bibliográfica, delineando as deficiências múltiplas e as possíveis dificuldades apresentadas pelos educandos e educadores perante a inclusão, a pesquisa foi realizada em livros, artigos e legislações que se debruçam sobre o tema em análise relacionando os com o cotidiano da sala de aula. A partir dos resultados obtidos foi possível identificar a atuação do professor como agente essencial no processo de inclusão do aluno que apresenta deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Deficiências múltiplas. Professor.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiências em escolas regulares é uma questão complexa. Por essa razão, tem sido tema de muitas pesquisas e os resultados têm apontado a existência de muitos estigmas e estereótipos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas, tanto em relação às suas famílias como em relação à rede de ensino e aos profissionais que atendem estas crianças.

O tema deste trabalho surgiu do interesse em compreender o processo de inclusão de crianças com deficiências. Observa-se que diante das dificuldades para incluir os alunos com deficiência, o professor possui um papel fundamental para conduzir mudanças nesse quadro.

Sassaki (2003) afirma que:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

A inclusão é um tema muito pertinente, uma vez que é de extrema importância que ela ocorra em todos os sentidos.

De acordo com Carneiro (2007)

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional de toda criança, que é ter acesso a toda Educação

Básica, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre alunos, sem discriminação beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade. (CARNEIRO, 2007, p.130).

Mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações.

Este trabalho se propõe a fazer uma pesquisa sobre as dificuldades encontradas no processo de inclusão de crianças com deficiências múltiplas, mesmo considerando o direito à matrícula das crianças na rede regular. Os objetivos propostos neste estudo tiveram a pretensão de conhecer como se dá a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, com foco específico nas deficiências múltiplas, buscando entender as possibilidades e os desafios enfrentados pela escola e pela família para a efetivação do direito dessas crianças frequentarem a rede regular de ensino.

Como metodologia será desenvolvida uma revisão bibliográfica com diferentes autores, como, Contreras e Valência (1993) que trazem a definição de deficiências múltiplas, Carneiro (2007) e Maia (2011) que trazem a importância da inclusão na rede regular de alunos com deficiências múltiplas e ainda Silva e Mendes (2008) que descrevem a importância da família no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A primeira seção do artigo conceitua deficiências múltiplas de acordo com diferentes autores. Na segunda seção discorreremos sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento educacional das pessoas com diferentes deficiências. E na terceira seção discutiremos o papel da família no processo de inclusão.

DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

A Deficiência Múltipla é diagnosticada quando o indivíduo possui duas ou mais deficiências associadas, podendo ser elas: física, intelectual, visual ou auditiva. As crianças com deficiência múltipla podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social. Possuem variadas potencialidades, possibilidades funcionais e necessidades concretas que necessitam ser compreendidas e consideradas. Apresentam, algumas vezes, interesses inusitados, diferentes níveis de motivação, formas incomuns de agir, comunicar e expressar suas necessidades, desejos e sentimentos.

Segundo o MEC (BRASIL, 2006) Deficiência Múltipla é definida como:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação,

interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (BRASIL, 2006, p. 11).

Assim, a expressão deficiência múltipla tem sido utilizada como foco para uma questão que tem se verificado com muita frequência na prática pedagógica e assistencial com portadores de necessidades educacionais especiais, e da multiplicidade de patologia associadas ao mesmo caso, como por exemplo, síndrome de Down associada à deficiência auditiva, paralisia cerebral com baixa visão, ou comorbidades comportamentais (hiperatividade), surdez e deficiência auditiva.

De acordo com Contreras e Valência (1993) existem vários tipos de deficiências múltiplas das quais

[...] resultam das combinações possíveis entre as Deficiências Físicas, Psíquicas e Sensoriais [...]. As causas da deficiência múltipla é notadamente as mesmas que nos casos das demais deficiências, podendo ocorrer no pré-natal, perinatais e pós-natal, causas genéticas e ambientais quando ocorrem acidentes e traumatismo cranianos, tumores entre outras. (CONTRERAS e VALENCIA, 1993, p. 379).

Para compreender a pessoa com deficiência e sua maneira de se relacionar com o mundo que a cerca, cumpre considerar sempre suas estruturas perceptual e cognitiva, que exprimem, ao mesmo tempo, generalidade e especificidade.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DIFERENTES DEFICIÊNCIAS.

A inclusão escolar do aluno com deficiências múltiplas requer muito envolvimento do aluno e comprometimento de pais e professores. As pessoas envolvidas no processo devem tomar conhecimento da discrepância entre o que eles querem fazer e o que esses educandos permitem e podem dentro do limite atual, assim como da estrutura da escola.

Todas as crianças com necessidades especiais têm direito de estarem matriculadas em escolas regulares uma vez que é um direito fundamental de todos. Desta forma, a escola inclusiva é “[...] o lugar natural de acesso e permanência educacional dos alunos. De todos os alunos”. (CARNEIRO, 2007, p.104).

Embora a inclusão seja um grande desafio para as escolas regulares, é importante que a qualidade de ensino melhore, uma vez que os educandos com necessidades especiais ou não, possam usufruir o direito “[...] a educação com plenitude”, uma vez que a escola deva aprimorar suas práticas para atender todas as diferenças. (CARNEIRO, 2007, p. 147).

Desta forma, Carneiro (2007), afirma que

[...] esse aprimoramento é necessário sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. (CARNEIRO, 2007, p. 147).

Sendo assim é de extrema relevância que as escolas aprimorem suas práticas para poder prosperar o desenvolvimento dos educandos. Torna-se necessária uma mudança na maneira de compreender a própria escola e todo o trabalho pedagógico, garantindo um desenvolvimento dos alunos como um todo, inclusive aqueles com necessidades especiais.

De acordo com Maia (2011)

As práticas de ensino não poderão ser generalizadas, devendo ser desenvolvidas a partir do conhecimento. Além da mudança pedagógica, para que o professor possa dar continuidade ao processo em sala, será necessário o acompanhamento de um profissional capacitado para desenvolver plenamente o potencial dos alunos, superando as dificuldades e minimizando algum tipo de situação que ocorra em sala devido às limitações do aluno (MAIA, 2011, p. 74).

Além disso, o professor precisará interagir com os demais educadores de toda e qualquer área educacional, para criar uma grande rede de apoio que ajude as escolas a receber esses alunos, sem esquecer que, para cada deficiência, sempre haverá uma diferença de atitudes e maneiras de aprendizagens.

A inclusão do aluno com deficiência torna-se importante para conscientizar educadores e educandos a aceitar suas próprias diferenças, respeitando o limite do outro e repensando sobre seus preconceitos.

Ainda de acordo com Maia (2011) para que a inclusão se torne realidade é

[...] necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com equipe interdisciplinar de apoio, na expectativa de manter um canal aberto de escuta para esses profissionais. Só assim será possível lidar com os impasses do cotidiano no ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar (MAIA, 2011, p.75).

Para receber o aluno com necessidades educacionais especiais o plano de aula deverá ser embasado por meio de um esquema já predeterminado para que possa haver uma melhor compreensão, visando a uma organização mais efetiva junto com todos os profissionais.

Pois, cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, o seu limite gestual e o seu tempo limite de comportamento. A socialização de alunos com deficiências múltiplas é bastante difícil. O objetivo das atividades deverá ser direcionado para cada aluno dentro do limite motor, fonador, social e diversos outros, para que haja um desenvolvimento gradativo. O professor deve estar ciente da flexibilidade que o programa prevê. Aproveitando todas as situações que surgirem, que, muitas vezes, são inesperadas.

Maia (2011) ressalta que

Incluir o aluno com deficiências múltiplas requer criarmos uma empatia no sentido de nos colocarmos no lugar do outro como um todo, enxergando a sua deficiência a partir de sua própria perspectiva. Muitas vezes, essa multiplicidade de deficiências deixa o educador carente de um método fechado para atender o aluno (MAIA, 2011, p.76).

Torna-se necessário que um projeto pedagógico para alunos portadores de deficiências múltiplas ressalte pontos de como organizar e estruturar o currículo

de forma a abranger dois eixos principais: a formação pessoal/social e o conhecimento de mundo.

Sendo assim, entende-se que alunos com deficiência podem dar uma grande e importante contribuição no âmbito escolar, construindo uma comunidade mais segura, no que tange à estrutura de relacionamento, tornando as pessoas mais seguras e direcionadas quanto ao respeito e à aceitação do ser humano. A inclusão é um desafio para todos aqueles que estão envolvidos, demonstrando que todas as pessoas deverão ser valorizadas igualmente dentro de uma sociedade que inclua e não exclua.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A escola se torna inclusiva quando identifica as diferenças dos alunos perante o processo educativo, busca a participação e o progresso de todos, e para isso acontecer é necessárias novas práticas pedagógicas, essas mudanças necessitam do desenvolvimento de novos conceitos, assim como a efetivação de práticas pedagógicas e educacionais ajustados com a educação inclusiva. O primeiro passo quando se quer uma escola inclusiva é discutir o Projeto Político Pedagógico da escola que é a chave para desenvolver um plano de trabalho democrático de forma que o coletivo faz suas escolhas para acontecer realmente a inclusão.

Quando falamos em coletivo se inclui a presença da família na escola, pois é de extrema importância a relação família-escola, principalmente quando se fala em educação inclusiva, pois não tem como acompanhar um aluno sem a parceria com a família, a escola necessita de informações desse aluno para ter um acompanhamento mais abrangente.

O profissional que trabalha na sala de recurso multifuncional precisa identificar e reconhecer as necessidades e habilidades do aluno, estar sempre em contato com a família para que possa orientar em como contribuir e participar da vida de seu filho (a) para que tenha um desenvolvimento significativo, sendo ele dentro ou fora da escola, um deles, por exemplo, é a autonomia em suas atividades de vida diária - AVD, como tomar banho, escovar dentes, vestir-se, comprar algo sozinho, etc.

A família é mediadora e ativadora no processo de ensino-aprendizagem de maneira que o primeiro espaço social da pessoa é a sua família, no ambiente onde vive a criança constrói valores e referências sejam elas boas ou ruins. Os pais precisam estar conscientes e mobilizados a apoiar e estar em conjunto com a escola para o aprendizado do filho, algo que atrapalha muito o desenvolvimento das habilidades da pessoa com necessidade especial é a superproteção dos pais, de maneira que não contribuirá em nada para o desenvolvimento da autonomia da pessoa.

Os pais precisam manter uma boa interação com a escola, pois isto representa um fator positivo para a inclusão escolar dos seus filhos e são os pais que possuem conhecimentos e experiências para ensiná-los. As crianças com necessidades educacionais especiais precisam de muito incentivo e atenção para vencer as dificuldades de aprendizagem que muitas vezes fazem com que elas desistam de estudar. Os autores Ferraz, Araújo e Ferreira (2010) compreendem

que uma relação estável entre os pais e a escola é fundamental para o sucesso da inclusão.

O processo de inclusão deve começar pela própria família. Muitos pais não confiam em deixar seus filhos com necessidades educacionais especiais na escola. Eles muitas vezes possuem um pensamento negativo diante do processo de inclusão. Os autores Barbosa, Rosini e Pereira (2007) discutem que, se as atitudes dos pais forem positivas com relação à educação inclusiva, melhor e mais rápido será o processo da inclusão. Muitos pais veem de forma negativa a inclusão de crianças especiais em escolas de ensino básico. Eles acham melhor que essas crianças estudem em escolas especializadas.

Outros pensam de forma preconceituosa com relação à educação inclusiva e a maneira errada deles verem este processo intensifica a exclusão escolar. Esses pais transmitem essas atitudes negativas para seus filhos que conseqüentemente terão a mesma visão quando se deparar com outra criança em processo de inclusão.

Compreende-se que os pais devem ver a escola como uma oportunidade de crescimento educativo de seus filhos com necessidades educacionais especiais. Um lugar onde estas crianças estarão em convívio com outras crianças, uma forma de inserção social. Precisam ter consciência de que a escola escolhida para isso deve ser conhecida pelos mesmos e possuir condições de receber estas crianças.

Para que ocorra um processo colaborativo entre profissionais da escola e familiares é preciso, existir um conjunto de atitudes. São esperados dos familiares os seguintes comportamentos:

Comunicar-se com os profissionais; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas; aceitar a deficiência do filho; respeitar os profissionais e reconhecer seu trabalho; confiar no trabalho desenvolvido; questionar os profissionais de modo adequado; garantir a frequência do aluno; visitar a escola; participar das atividades. (SILVA e MENDES, 2008, p.223).

Fica clara a importância dos pais para o desenvolvimento de seus filhos e o quanto a maneira de cada um agir pode interferir, impedindo ou favorecendo o processo inclusivo. Para pais que possuem atitudes negativas seria interessante participarem de programas que os deixassem em contato com estas crianças e que também lhes fossem apresentadas experiências de inclusão escolar bem sucedida (BARBOSA, ROSINI E PEREIRA, 2007).

Portanto, a participação da família em todos os espaços da escola garante processos de aprendizagem, apropriação de conhecimentos e efetiva a formação de indivíduos preparados para a prática social, para as diversas adversidades na sociedade. Por este fator que é importante o diálogo entre escola e família, pois, além ser beneficiada com este processo, a criança aprende e efetiva suas potencialidades.

METODOLOGIA

Estudar a problemática do envolvimento da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular implica numa análise complexa da diversidade dos fatores sociais, familiares, junto a esse processo. Como a proposta desta pesquisa investigar a inclusão escolar no ensino regular, buscamos refletir sobre as ideias de alguns autores para perceber como se sucede a inclusão das crianças com deficiência no ensino regular.

Para tanto se fez necessário realizar uma pesquisa bibliográfica para ampliar o conhecimento sobre o tema proposto. Sobre isso Quaresma (2005) cita Luna (1999) quando informa:

Em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, bem como aqueles inteiramente baseados em documentos (LUNA, 1999, p.14).

A pesquisa é sempre motivada por uma indagação feita sobre determinado fenômeno ou situação. Sendo assim, deve ser pensada como um momento de interação entre pesquisador e pesquisado para a construção do conhecimento que se busca. Na busca de entender o processo inclusivo de crianças com deficiências múltiplas, com foco nos fatores que interferem no ingresso e permanência desses alunos na escola foi o tema desenvolvido neste estudo.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir de materiais já publicados em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. De acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61) a pesquisa bibliográfica “[...] constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. A pesquisa bibliográfica é o alicerce que sustenta toda pesquisa científica. Para que seja possível avançar em um determinado campo do conhecimento é necessário primeiro conhecer aquilo que já foi investigado por outros pesquisadores e quais são as carências do conhecimento acerca daquele assunto.

Assim, a revisão bibliográfica é indispensável para que seja delimitado um problema de pesquisa e para que o pesquisador forme uma ideia mais precisa a respeito do estado atual acerca dos conhecimentos de um determinado tema e suas lacunas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante de todo material utilizado para realizar a revisão bibliográfica, com suas respectivas referências, verificou-se que a atuação do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência é de extrema importância, assim como sua especialização nesta área.

Frias (2008) cita como um dos principais obstáculos para a educação inclusiva o despreparo dos professores. Essa incapacidade dificulta o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno com deficiência nas turmas de ensino regular.

A falta de preparo por parte dos docentes também foi citado por Carvalho (2004), que alegaram a necessidade de uma formação continuada para atuar de forma eficaz e efetiva no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Glat e Blanco (2007) afirmam que o acesso e a permanência do aluno com deficiência na classe de ensino regular só se concretiza através de seu aproveitamento e inserção na comunidade escolar. Destacam a função do professor nesse processo como essencial.

A atuação do professor é o elo essencial na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, por este motivo, deve receber subsídios suficientes para desempenhar seu papel da melhor maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva apresenta-se como uma proposta de educação que se diferencia por abandonar a forma tradicional de educação, considerando, portanto os diferentes aspectos do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa visão diferenciada de educação aponta para a importância da interação entre as crianças na sala regular de ensino.

O professor precisa estar envolvido na sua prática e aberto para novas aprendizagens, procurar conhecer os alunos, entendê-los, visualizar e compreender a realidade da criança, ter a família como um meio para que esse processo aconteça da melhor forma possível. A partir dessa aproximação desenvolver mecanismos e estratégias para a sua prática pedagógica.

Quanto aos desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas, percebemos através da pesquisa realizada que é possível sim desenvolver nestas crianças aspectos referentes à convivência social, ao desenvolvimento da comunicação, da interação, do convívio social e a conquista da autonomia e do espaço legalmente constituído para ser ocupado por elas. Para isso é necessário não só a questão legal, mas a questão humana de ver em cada criança com necessidade especial a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, destaca-se que os desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com deficiências múltiplas, existem, mas se todos trabalharem juntos, se a escola e a família forem parceiras o processo de inclusão dessas crianças vai ocorrer, favorecendo a superação das limitações e a potencialização das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, entende-se que a educação inclusiva atualmente, na maioria das escolas vem se tornando uma realidade mais frequente, assim sendo, a comunidade escolar deve agir de maneira diferenciada, no sentido de desenvolver um projeto pedagógico específico apropriado para esses alunos, considerando as possibilidades e necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. J. G.; ROSINI, D. C. e PEREIRA, A. A. **Atitudes parentais em relação à educação inclusiva.** Rev. bras. educ. espec., vol.13, n.3, p. 447-458. 2007.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão.** Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 1. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONTRERAS, M. D. C; VALENCIA, R. P.. **Necessidades educativas especiais.** Málaga, Edições Aljibe 1993.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. e FERREIRA, M. E. C (2010). **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I:** comparação dos relatos de mães e professores. Rev. bras. educ. espec., vol.16, n.3.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais:** contribuições ao professor do ensino regular. Cadernos PDE, Paraná/Paranavaí, v.1, p.1-37, 2008.

GLAT, R; BLANCO, L.M.V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2a edição. São Paulo: EDUC, 1999.

MAIA, Heber(Org.). **Necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2011. 132 p. (Neuroeducação; v.3)

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. Ver. **Bras. Educ. espec.** v. 14 n. 2. Marília. Maio/Ago 2008.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR COM CRIANÇAS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Carneiro, Ana Claudia Bhering ¹

RESUMO

O estudo discute questões sobre a inclusão escolar, bem como, traz como foco as reflexões sobre o autismo e formação do professor que atua no ensino fundamental. O objetivo geral do estudo foi refletir sobre a educação escolar na perspectiva da inclusão de crianças que apresentam autismo. Quanto aos objetivos específicos buscou-se entender a inclusão e como a mesma surgiu; compreender o papel da escola frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas; descobrir como crianças com autismo aprendem no processo inclusivo e como o professor pode contribuir. A problemática que norteia o estudo se configura como uma indagação: que dificuldades professores enfrentam em receber crianças com autismo no ensino fundamental? A hipótese mais apropriada é que as instituições e professores ainda não estão preparadas o suficiente para lidar com as adversidades. Quanto a metodologia, fez-se uso da pesquisa qualitativa e bibliográfica. Para tanto, a pesquisa se justifica por permitir que se compreenda o processo inclusivo sob diferentes perspectivas. Em relação ao autismo, pode-se dizer que ainda é um desafio constante ensinar crianças com esse transtorno.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Escola. Autismo. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, vive-se um desafio de incluir os alunos com Transtorno Global do desenvolvimento nas escolas, mas sabe-se que o processo de inclusão é recente, e uma das maiores questões que envolvem a inserção desses alunos no sistema tradicional de ensino é que não há profissionais que atenda às necessidades dos alunos integralmente. Dessa maneira, as escolas, os professores e os alunos têm enfrentado uma trajetória difícil para que haja de fato, uma inclusão e que esses sejam atendidos de modo satisfatório.

O TGD são distúrbios que acometem crianças pequenas em seus primeiros anos de vida, e afeta as interações sociais, bem como a forma como o indivíduo se comunica. Geralmente quem apresenta TGD possui comportamentos repetitivos, estereotipados, e não possuem muito interesse em desenvolver certas atividades que lhes são impostas.

Muitas crianças que possuem autismo se encaixam dentro desse grupo, bem como as síndromes Kanner, Rett e Asperger. Necessariamente existe dificuldades em manter um diálogo, não gostam de ser tocadas, e por isso, alguns se isolam, tornando o processo educacional mais desafiador. Essas crianças apresentam dificuldades em comunicar-se, manter atenção no que se está falando ou sendo ensinado, não conseguem se concentrar, e na maioria dos casos, possuem dificuldades para desenvolver a coordenação motora. Muitas crianças que possuem TGD se irritam facilmente, dependendo da situação podem agir de forma agressiva,

¹ Currículo do aluno

e o humor oscila facilmente. A atenção dessas crianças volta-se apenas ao que consideram interessante, e pode ser que gostem apenas de uma única atividade.

O Transtorno do Espectro Autista, mais comumente conhecido como TEA, é compreendido como uma “desordem global do desenvolvimento neurológico”, onde acontecem alterações que podem ser percebidas desde muito cedo, principalmente antes da criança começar a interagir com outras, até mesmo antes de começar a usar a imaginação para um determinado pensamento, por isso muitos pais, as vezes só descobrem que o filho é autista após os três anos de idade, onde buscam ajuda médica e apoio para lidar com as necessidades dos filhos (BARBOSA, 2012).

O termo autismo tem origem grega: vem de “autos”, que quer dizer “de si mesmo”. Para Cunha (2011, p. 27) o autismo “é um conjunto de sintomas iniciados na infância, onde a capacidade para pensamentos abstratos, jogos imaginativos e simbolização fica severamente prejudicada”.

Compreende-se que os fatores biológicos influenciam predominantemente dos bebês, principalmente quando a mãe está no início de sua gestação. Vários são os fatores que se tornam relevantes para que as crianças se desenvolvam de forma saudável. Conforme Orrú (2012) as questões que envolvem o autismo são polêmicas, pois alguns pesquisadores ainda não encontraram respostas concretas sobre agentes que possam causar o autismo. Dessa maneira, alguns médicos e pesquisadores relatam que o autismo pode vir de causas psicológicas, alterações de neurotransmissores, disfunções cerebrais, e também, de fatores ambientais.

Para tanto, o objetivo geral do estudo foi refletir sobre a educação escolar na perspectiva da inclusão de crianças que apresentam autismo. Quanto aos objetivos específicos buscou-se entender a inclusão e como a mesma surgiu; compreender o papel da escola frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas; descobrir como crianças com autismo aprendem no processo inclusivo e como o professor pode contribuir.

A problemática que norteia o estudo se configura como uma indagação: que dificuldades professores enfrentam em receber crianças com autismo no ensino fundamental? A hipótese mais apropriada é que as instituições e professores ainda não estão preparadas o suficiente para lidar com as adversidades.

Quanto ao tipo de pesquisa, a escolhida foi a bibliográfica, pois a mesma dispõe de uma gama de material já publicado sobre o tema que favorece a pesquisa e a compreensão dos dados. Contudo, foi possível identificar que ensinar a uma criança autista está longe de ser uma tarefa fácil, pois tanto professores quanto auxiliares de sala devem buscar conhecimentos sobre a classificação do transtorno, formação adequada para ensinar, driblar os obstáculos e criar formas de entrar no mundo particular que os autistas criam, percebendo possibilidades de ensino e aprendizagem. “O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta dos dados.” (GIL, 1999, p. 34). Por isso a pesquisa bibliográfica foi tão importante para se chegar mais próximo da resposta do problema adicionado a esta pesquisa.

Compreende-se que o ensino de crianças autista exige preparo e conhecimentos específicos. Nesse caso, a relação de escola e família deve ser harmoniosa e com foco nas soluções de alguns percalços que vierem a surgir no decorrer do processo. Constata-se, pois, que mesmo que o objetivo seja o ensino, a criança deve ser percebida como um indivíduo que necessita de carinho e atenção, e os adultos é

quem devem criar as melhores possibilidades de fazê-las sentirem-se seguras para que possam construir confiança, assim fica bem mais fácil o estímulo se tornar uma prática que faça sentido para o aluno.

INCLUSÃO ESCOLAR

Quando se fala em incluir, necessariamente vem à mente outros possíveis significados, sinônimos. Mas, o sentido principal que se costuma ouvir nas escolas, incluir se acentua na ação de inserir, mesmo assim, a importância dessas palavras vão além de seus significados, elas permitem que haja uma compreensão, ainda que vaga, do sentido de receber e inserir crianças no ambiente educacional, com base em uma mudança social com base na democracia e diferenças.

ROGALSKI (2010) revela que a inclusão se caracteriza como “política de justiça social”, já que alcança alunos portadores de alguma deficiência, assim cita o conceito construído na Declaração de Salamanca, onde afirma que:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (ROGALSKI, 2010, p. 7 apud Declaração de Salamanca 1994, p. 17- 18).

No Brasil, existem diversos termos usados para educação de crianças que possuem dificuldades de aprendizagem advindas de necessidades educacionais especiais. Durante muitos anos esses termos foram mudando, alguns chamam de educação inclusiva, outros de educação especial, mas o que muitos não sabem é que a ascensão da educação direcionada a crianças portadoras de necessidades começou nos Estados Unidos, onde os pais de alunos que apresentavam deficiência começaram a reivindicar o acesso de seus filhos à escola. (ROGALSKI, 2010, p. 7). Como é percebido, a inclusão funciona como uma porta aberta em muro socialmente construído de uma classe seletiva, por isso a inclusão promove a inserção de todos, mexendo com as bases da escola tradicional, denunciando a necessidade de mudança. Percebe-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o incentivo a inclusão:

No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

É direito garantido por Lei o acesso de pessoas portadoras de deficiência e com necessidades educacionais especiais à escola. Esses direitos surgem quando há

necessidades de promover acesso dos cidadãos a categorias já estabelecidas ou não pela política social.

A valorização dos direitos pressupõe que a cidadania não é apenas fato e meio, mas sim princípio. A dignidade do homem é sagrada e constitui dever de todas as autoridades do Estado promover medidas de ação significativas, que garantam igualdade real de oportunidades na prevenção à violação dos direitos humanos (DOMINGOS, 2005, p.68).

Dessa maneira, compreende-se que a educação é o principal caminho para se construir cidadania, pois, pode “(...) possibilitar primeiro o igual acesso ao Direito, isto é, o conhecimento do ordenamento jurídico das liberdades públicas por parte de todas as pessoas”, e conseqüentemente, a formação consciente do indivíduo sobre sua existência, dever e desenvolvimento social (DOMINGOS, 2005, p. 68).

Num momento em que o direito ganha novos espaços e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e no presente ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderá sua atualidade (DOMINGOS, 2005, p.71 apud CURY, 2002, p.70).

Como podemos perceber o discurso de “educação para todos” é perpassado há muitos anos, porém, o privilégio a educação nem sempre foi possibilidade para pessoas que possuem alguma deficiência. Nos dias atuais já é possível vislumbrar a inclusão dentro de uma vertente otimista. Toda via, somente compreendendo o que significa inclusão, é que instituições escolares e sujeitos sociais poderão transformar o preconceito em conceito de superação. Portanto, discutir e debater sobre educação especial é uma das principais chaves para adentrarmos no universo ainda pouco explorado da escola inclusiva.

A PRÁTICA DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA

São muitas condições médicas que se associam ao autismo, entre elas, a epilepsia, a síndrome de Down, além de problemas pré-natais e perinatais. Segundo Orrú (2012, p. 28), as causas do autismo podem estar associadas também a infecções como Toxoplasmose, Varicela, Sífilis, Caxumba, Rubéola, Herpes Simples e outros problemas pré-natais.

Considerando estudos realizados por Silva et al (2012, p. 173) “podemos afirmar que o autismo tem como causa fundamental as alterações genéticas.” Para esses autores a origem do transtorno do espectro autista está relacionada, não a um único gene, mas à combinação de vários genes e da interação entre eles. As mutações nesses genes podem tornar a criança mais propensa ao autismo.

As variações do quadro clínico das crianças autista permite que o diagnóstico seja feito. No entanto, mesmo com grandes avanços os estudos sobre o transtorno, ainda não há testes que possam ser realizados em laboratórios capazes de identificar as causas do autismo. Porém, os profissionais utilizam questionários e escalas como ferramenta de trabalho para facilitar o diagnóstico.

Temos que encontrar formas para lidar com essas pessoas, pois eles exigem que estejamos constantemente voltados para eles, cobram a atenção de quem retende interagir com ele, exigem que fiquemos sempre a postos para negociar suas atitudes, pois não adianta confrontar com o autista, a melhor maneira de conquistá-los é agradando e explicando de frente para ele.

Quando se trata do ensino em sala de aula, torna-se uma ação complicada de ser desenvolvida, pois passar o conteúdo a um aluno com habilidades comuns é um processo, e ensinar esse mesmo conteúdo a criança autista é outro. Os alunos autistas, por vezes, possuem seu processo mundo, esse por sua vez é singular, se dispersam de forma rápida, não conseguem se concentrar em uma aula expositiva, a não ser que tenha algo que chame sua atenção. Por isso, considera-se nesse estudo, a importância da formação dos professores, pois o ensino não é apenas um processo, mas também um desafio diário. Quanto a escola, é necessário que a mesma esteja preparada para assumir seu papel, que o discurso seja condizente com a prática, pois não basta só receber esses alunos, mas inserir, com base nos princípios de incluir.

Os tipos de autismo conhecidos são: o leve, o clássico e o gravíssimo. O leve é um transtorno de comportamento, mas que permite o acesso da criança à escola, e às vezes chega a ser imperceptível, permitindo um pré-diagnóstico errôneo afirmando que a criança não possui autismo, o que possui são “várias camadas mais ou menos próximo o autismo clássico (grave) que poderia ser considerado o centro das ondas”. No clássico as crianças apresentam peculiaridades diferentes, costumam “ficar solitários em suas atividades, possuem dificuldades em compartilhar ideias e interesses” e dificuldades em interpretar o que o outro está pensando ou sentindo. Já o gravíssimo diz respeito àquela criança que não consegue responder e nem permite muitas perguntas. As pessoas com esse tipo de autismo “não apresentam atraso na linguagem nem retardo mental, mas podem apresentar dificuldades no aprendizado”. Choram constantemente e não tem nenhuma vontade de aprender. Essa exige um acompanhamento medicamentoso, e muita terapia até chegar à escola (BARBOSA, 2012, p. 65-66).

Para tanto, a criança autista já nasce com a deficiência, então não é uma doença que possa ser curada, mais sim um distúrbio de comportamento que deve ser diagnosticado o mais cedo possível, aos três anos de idade a criança já manifesta muitas dificuldades, na fala, na hora de se vestir, de calçar, para pedir alguma coisa, ela acha mais fácil pegar em suas mãos e levá-lo até o objeto que está querendo.

Para o ensino das crianças autistas existem o método TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação) é utilizado em vários lugares do mundo nas instituições que trabalham com crianças autistas. O método ABA - Análise Aplicada do Comportamento, é um método eficaz, que, semelhantemente ao TEACCH tem a finalidade de modificar os comportamentos inadequados da criança: as birras, a fala e a melhora na interação social, ensinando-lhe habilidades que ela ainda não possui, introduzindo essas habilidades por etapas. Outro método bastante utilizado atualmente no trabalho com os autistas é o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras).

Em todos os modelos de ensino, é necessário que o professor atente para a repetição de tarefas. Sabe-se que a memória é um dos importantes mecanismos para a aquisição do saber de qualquer pessoa, e para a pessoa com autismo, que nem sempre compreende certas situações, a repetição facilita a aprendizagem.

O trabalho em equipe ou em duplas também deve ser uma proposta do professor, pois traz grande contribuição à prática educativa com a criança autista. Quando o professor coloca o autista em parceria com outra criança com um bom desenvolvimento, ambas aprendem, trocando experiências. Deve-se ressaltar que

nesse tipo de trabalho o professor precisa estar em constante observação, para ter certeza de que está realmente havendo essa troca de conhecimentos.

Sabe-se que é dever da escola e do professor propiciar ao estudante, seja ele típico ou com dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento máximo do seu potencial de aprendizagem. Para isso, o professor precisa ter consciência de que a construção do conhecimento se dá de diferentes formas, em cada indivíduo.

As informações sobre o transtorno autístico constituem-se como utensílios fundamentais para que o professor possa auxiliar no tratamento e desenvolvimento da criança. Deve-se inicialmente avaliar quais as habilidades principais (motoras, cognitivas) que a criança necessita conquistar. Será através do seu ingresso na escola que o aprendente autista irá encontrar os grandes desafios que lhe proporcionarão superação e autonomia.

O ambiente escolar e as intervenções do professor contribuem significativamente para o processo de construção da autonomia da criança. Ou seja, a partir da relação afetiva da criança com o professor, pouco a pouco o aluno vai conquistando habilidades e valores até então desconhecidos do seu mundo. Cunha (2011, p. 85) sugere algumas dicas que podem facilitar o trabalho do professor:

- a) Penetrar no mundo do autista;
- b) Concentrar-se no contato visual;
- c) Trazer sempre o olhar do autista para as atividades que ele está fazendo;
- d) Entreter-se com as brincadeiras do autista;
- e) Procurar sempre enriquecer a comunicação;
- f) Mostrar cada palavra uma ação e a cada ação uma palavra;
- g) Tornar hábitos cotidianos agradáveis;
- h) Fazer tudo com serenidade, com voz clara e firme.

Todos esses aspectos devem ser considerados na prática pedagógica daquele que atua com um aluno com transtorno autístico, visto que, dessa forma o ajudará a superar suas dificuldades. Quando o professor interage com o aluno nas brincadeiras, quando busca tornar as atividades em momentos agradáveis e não faz imposições, ele está, além de auxiliando o seu aluno, facilitando seu próprio trabalho. É preciso aproveitar cada atitude da criança, sabendo transformar cada momento em oportunidade de conhecimento, mesmo que este venha de forma lenta, considerando que o mais importante na educação é o processo de aprendizagem. Os poucos momentos que o aluno com autismo consegue se concentrar nas atividades devem ser utilizados pelo professor de forma lúdica e agradável, para não cansá-lo ou irritá-lo, sempre mediando possibilidades de aprendizagem.

O PAPEL DA ESCOLA

A escola é responsável por grande parte da aprendizagem que construímos ao longo da vida, desde muito pequenas, as crianças são cada vez mais expostas a diversas formas de aprendizagens, elas brincam, se relacionam com outras crianças, aprendem características da cultura dos seus pais e de outros colegas. Os costumes, as crenças, os hábitos e as características de cada comunidade vão se tornando cada vez mais compreensíveis à medida que se relacionam com culturas diferentes, com comportamentos distintos. Negar esse contato a crianças portadoras de deficiência é o mesmo que lhe negar o mundo.

Dessa forma, considera-se que a escola é deve ser percebida como uma porta de entrada para a construção da identidade, onde todos podem conviver, dentro de uma dimensão interpessoal e socializadora. Todavia, a educação que se recebe em ambientes distintos forma de modo peculiar, favorecendo a construção, também, da identidade coletiva. Por isso, concorda-se com Brandão (1993) quando o mesmo evidencia que a educação pode acontecer em diferentes espaços e tempos, preenchendo todos os lugares, o que necessariamente, pode-se levar em conta todos os saberes que foram socialmente construídos.

Contudo, não se deve haver um único modelo de educação, onde só se aprenda daquela maneira, por isso, fica claro que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...]” (BRANDÃO, 1993, p.7). Voltar o olhar para o ensino de crianças autistas é uma forma de contribuir com a educação onde todos são protagonistas.

As características peculiares do autismo exigem políticas públicas que priorizem a seriedade do problema. No entanto, até o final de 2012 as pessoas com autismo eram amparadas pelos mesmos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, como as outras pessoas.

É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 27).

Conforme a Lei 12.764/12 (BRASIL, 2012), a pessoa com autismo tem direitos como: segurança, assistência à saúde, lazer, integridade física e moral, proteção contra abuso e exploração, entre outros.

O parágrafo único do artigo 3º da referida lei (BRASIL, 2012), referente à educação, expressa que as pessoas com autismo devem ser incluídas nas classes comuns de ensino regular, enfatizando que terá direito a acompanhante especializado, de acordo com o inciso IV do art. 2º.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças muitas vezes já entram na escola com o diagnóstico, e as estratégias para se trabalhar com elas devem surgir naturalmente, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada criança.

Quando falamos em educação escolar pensamos em muitas teorias, métodos e técnicas para ensinar, e supomos que os professores são capacitados para receber todos os alunos, porém a realidade é outra. A formação dos professores sofre fragmentações na base, pois os mesmos não recebem da escola capacitações que possam fazê-los ir além dos muros da escola. Por isso, quando se deparam com o processo de inclusão de crianças com algum transtorno taxam os mesmos como mau comportados, desobediente ou indisciplinados.

Para tanto, cabe aos, educadores e profissionais da educação explorar novos campos de conhecimento, incitar e incentivar a imaginação e aprendizado desse aluno. Além de fazer perguntas do tipo; você está vendo o que? Qual é a cor, como se escreve? Quantas letras têm a palavra do desenho? Você está vendo o desenho? Ele é grande? Quantos objetos há nesse lugar? Vamos desenhar aqui quantas crianças estão brincando. E daí por diante. Quando os adultos, principalmente os professores, buscam maneiras de penetrar no mundo dessas crianças, as condições de ensino tornam-se reais, nesse caso, o professor deve entender como o aluno aprende e não como é mais fácil ensinar.

Como muitos tem dificuldades com a oralidade também é importante trabalhar a linguagem repetitiva e a escrita, se bem que nem todos gostam de conversar. Porque têm vários tipos de autismo o leve, o grave e o gravíssimo, que é aquela criança que não consegue e nem permite tanta pergunta. Só chora e não tem, estímulo. Essa exige um acompanhamento medicamentoso, e muita terapia até chegar à escola.

Conforme percebido no estudo, uma das áreas mais afetadas no desenvolvimento da criança autista é a social, onde ela desenvolve pouco devido seu comportamento antissocial, na maioria das vezes. Os alunos que possuem autismo têm dificuldade em entender as relações sociais, a aproximação de colegas e professores, é preciso ser conquistado para confiar em alguém. Outra área muito importante, que também é comprometida, é a comunicação verbal e não-verbal, onde os alunos não conseguem se expressar corretamente, e por vezes, preferem se trancar em seu mundo, percebendo a incompreensão dos adultos e colegas. A terceira e não menos importante é a das inadequações comportamentais, nessa, elas repetem tudo e ficam desconfortáveis com acontecimentos inesperados.

Assim, é compreensível alguns pais só descobrirem que os filhos têm autismo mais tarde, quando adentram a sala de aula, e assim procuram possibilidades de auxiliar suas crianças aos melhores tratamentos e ambientes educacionais capazes de recebe-los.

Quando os pais tornam-se cientes do transtorno, eles tem acesso ao diagnóstico que deve ser feito através de avaliações, onde os médicos verificarão o quadro clínico, pois cada caso é um caso a ser interpretado e cuidado com forma peculiar.

Espera-se que as escolas públicas direcionem seu olhar para essas crianças com base no princípio de cidadania e valorização dos direitos garantidos por lei. A inclusão não deve acontecer apenas no papel, mas na prática diária e consciente, tanto escola como alunos precisam entender o seu papel, principalmente no que diz respeito às diferenças em um país diverso, onde a deficiência em compreender um conteúdo ou apropriar-se desse, deve ser a menor das preocupações.

Desse modo, a forma como se aprende, a maneira como se ensina deve estar presente no dia a dia da comunidade escolar, pois essa reflexão permite descobrir onde estão as dificuldades, criar possibilidades de mudanças e ultrapassar os limites de um sistema educativo que ainda necessita, e muito, de melhorias.

Espera-se que com essa pesquisa, uma ajuda possa ser dada aos professores em uma jornada que não é fácil, sabemos que o ensinar é por se só uma atividade complexa e quando essa vem acompanhada de alguma deficiência à torna muito mais desafiadora. Portanto esse trabalho não se encerra aqui, esperamos que outras pesquisas e estudos referentes ao tema possam ser desenvolvidos para fortalecer

as reflexões sobre o estudo do Autismo na educação e que as escolas possam urgentemente desenvolver, estudar metodologias para trabalhar com essas crianças autistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicologia: um diálogo entre a psicologia e a educação**. 2. Ed. Ver. E ampl. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2012.

BRASIL. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, Senado Federal, 2012.

BRASIL. **LEI N.º 10.098 de 23 de março de 1994**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GIL, Antonio Carlos Araújo. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Ana Beatriz B., et al. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS NO SUCESSO DOS PROJETOS

Nascimento, Angela Patrícia de Oliveira Brás do

RESUMO

O objetivo deste artigo é trazer uma visão quanto a importância dos processos no gerenciamento de Projetos. Projetar hoje é atividade chave para o desenvolvimento de novas ações nas empresas, havendo áreas destinadas especificamente a esta atuação. A gestão de projetos é responsável, pelas melhorias corporativas mais representativas, bem como inovações. Contudo caso os processos que viabilizam estes projetos não sejam muito bem definidas e coerentes o projeto esta fadado a não ser bem sucedido. Buscaremos então através da análise das principais metodologias de processo, projeto, qualidade e inovação, realizar esta a importante conexão entre processo e projeto, que em geral, não é clara e é tratada de forma subjetiva, tendo como definição inicial que processo e projeto são coisas diferentes e desconexas. Projeto e Processo são intrínsecos e é isto que este artigo buscará esclarecer.

Palavras-chaves: Processos. Projetos. Gestão de Projetos. Gerenciamento de Projetos. Qualidade. Inovação.

INTRODUÇÃO

Na busca de se realizar projetos mais eficazes em todos os aspectos, o investimento das empresas em projetos vem crescendo substancialmente porem a eficácia destes nem sempre é alcançada. Desta forma surge a necessidade de alternativas para projetos de alta eficácia.

A qualidade tornou-se um diferencial competitivo nas organizações, assegurando padronização, melhoria da produtividade e redução de custos com retrabalhos, exercendo alto impacto na satisfação dos clientes. Dessa forma, por meio de projetos voltados ao aumento da qualidade e produtividade as organizações buscam o fortalecimento de sua imagem com a comunicação formal ao mercado sobre sua capacidade de atender padrões elevados de qualidade, e, conseqüentemente, o alcance da eficácia, eficiência e efetividade, que são pilares para a sobrevivência em um ambiente globalizado.

No entanto, para alcance dos benefícios propostos pela gestão da qualidade, é necessário que as organizações entendam e pratiquem a melhoria contínua através da implementação de projetos com melhoria de processos atuando em consonância com um perfil de consumidor B2B ou B2C, cada vez mais consciente do seu poder de influenciar as diretrizes organizacionais, demandando ações voltadas para o desenvolvimento de processos que assegurem inovação, qualidade e sustentabilidade.

A gestão de processos dentro de projetos vem a ser a solução para que estes tragam resultados e tenham sua implementação adequada e por tempo indeterminado.

A pesquisa apresentada neste artigo científico orienta uma nova forma de tratar e interpretar processos em projetos, sugerindo novas soluções possíveis e formas de se alcançar resultados positivos.

O uso eficiente do mapeamento e modelagem dos processos dentro de um projeto diminui ruídos comunicacionais e promove a propagação da mensagem de forma eficiente tornando a implementação mais eficaz.

A escolha do tema justifica-se tendo em vista a relevância adquirida pela gestão de projetos no ambiente corporativo nas últimas duas décadas, que passou a integrar as estratégias organizacionais, influenciando diretamente os resultados almejados. Considerando a abrangência desta abordagem, espera-se que as constatações deste estudo contribuam para que os Gestores que pretendem implantar projetos eficazes em suas organizações tenham conhecimento sobre o papel imprescindível dos processos na mudança, bem como para que os Gestores que enfrentem dificuldades para manter e melhorar projetos já implantados os utilizem como ferramenta para analisar no diagnóstico organizacional as possíveis falhas ocorridas. Espera-se, ainda, que este estudo seja utilizado como guia em treinamentos, a fim de conscientizar às organizações de que o sucesso de um Projeto depende da sinergia entre os processos e o objetivo da implementação.

A metodologia do presente trabalho busca através de um estudo qualitativo apresentar resultados através de percepções e análises. Descreverei a complexidade do problema e a interação de variáveis tendo buscado por informações de profissionais conhecedores de assuntos relacionados aos temas e a consulta de livros e artigos da internet sobre o assunto. Com ênfase ao PMBOK, principal modelo de eficiência referência na implementação de projetos.

GERENCIAMENTO DE PROCESSOS EM PROJETOS: BUSCA DE QUALIDADE, PRODUTIVIDADE E INOVAÇÃO.- GERENCIAMENTO DE PROJETOS

Oriunda da engenharia, a área de gerenciamento de projetos começou a se estruturar formalmente como uma prática social na década de 1940, com o desenvolvimento tecnológico e de infraestrutura (CICMIL 2006).

Cerca de vinte anos mais tarde o gerenciamento de projetos começou a encontrar aplicações em todos os setores produtivos, os aplicativos computacionais se modernizaram e se adequaram aos usuários e, mais importante, constatou-se que gerenciar projetos envolvia outras questões além do planejamento de tempo e custo. No entanto, para os acadêmicos de administração, o assunto era de menor importância, eminentemente operacional, reduzido a um conjunto de técnicas destinadas a garantir a execução de uma obra (JUGDEV, 2004).

Com a criação e penetração do PMI (Project Management Institute), esta visão começa a mudar e fica fortalecida com a associação profissional

dedicada à gestão de projetos, por exemplo. Fundado em 1969, nos Estados Unidos, o PMI incentiva a criação de sedes regionais (local chapters) como fontes locais de disseminação do assunto e como formação de uma massa crítica de profissionais. Na década de 1980 houve uma primeira tentativa de criação de um local chapter em São Paulo, que teve vida efêmera. Cerca de 15 anos depois, no final da década de 1990, surgiram quase que simultaneamente movimentos em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, que tentavam obter o mínimo de 15 associados, para início do processo de criação de sedes regionais. Em menos de uma década o Brasil já conta com 13 sedes regionais, mais de 9.200 associados e cerca de 10 mil gerentes de projetos com a certificação PMP – Project Management Professional. A área de gerenciamento de projetos foi durante muitos anos considerados como de pouca ou nenhuma importância acadêmica (BREDILLET, 2005, 2007a, JUGDEV, 2004, LEYBOURNE, 2007). No entanto, nos últimos anos, as pesquisas na área têm apresentado forte crescimento, conforme investigado por Bredillet (2005) que levantou todos os artigos acadêmicos disponíveis na base EBSCO Business Source Premier, no período compreendido entre 1985 a 2004. Nos primeiros sete anos, de 1985 a 1991, a taxa de crescimento de trabalhos publicados da ordem de 11%. Durante os dez anos seguintes, na década de 1990, o crescimento foi de 29%, enquanto que nos últimos três anos (2002 a 2004) a taxa subiu para 37% ao ano. Hoje existem grupos e instituições em atividade no exterior, notadamente na Suécia, Dinamarca e Inglaterra. Quando se menciona a escola escandinava de gerenciamento de projetos, suas origens remontam a 1994 com a criação da Swedish Project Academy (LUNDIM, 2011). Ainda segundo Lundim (2011) a academia é presidida por um acadêmico e, desde sua criação propôs uma agenda de pesquisa visando o desenvolvimento de teorias de gerenciamento de projetos com intensa troca de experiências entre os três grupos de interessados, a ideia central é que o conhecimento seja gerado pela coprodução entre a área acadêmica e profissional, esta última subdividida entre as próprias empresas que realizam projetos e as firmas de consultoria na área. Atualmente a academia segue propondo linhas de pesquisa para mestrado e doutorado, sem se distanciar do mercado de projetos, no qual são selecionados e premiados os melhores gerentes e os melhores projetos a cada ano, na Suécia.

O gerenciamento de Projetos atualmente tem elevada importância em todas as corporações serias de pequeno, médio ou grande porte, pois através dele o desenvolvimento e crescimento das empresas ocorre de maneira estratégica e estruturada. Gerenciar projetos é relevante e imprescindível para acompanhar a evolução do mercado tanto no que tange a consumidores e a concorrência.

Hoje, existe uma comunidade científica internacional atuante em gestão de projetos, voltada tanto para os aspectos técnicos quanto para os

comportamentais para que o tema se desenvolva e seja cada vez mais presente e efetivo no meio administrativo.

QUALIDADE – OS PROJETOS A SERVIÇO DA QUALIDADE.

Qualidade é um conjunto de atributos presentes em produto ou serviço capaz de atender às necessidades do cliente, estando disponível em tempo, forma e lugar certos, por um preço competitivo (CAMPOS, 1992). Esta foi também uma abordagem de Júnior, Cierco e Rocha (2005), que de forma ampla e subjetiva, apontam que a qualidade é evidenciada pela capacidade de satisfazer os desejos do cliente. Em outro contexto, Paladini (2004) atribuiu à qualidade a conotação simples e abrangente de adequação ao uso.

A ideia da qualidade não é recente. Há milênios, a noção de qualidade integra o cotidiano das pessoas (JÚNIOR; CIERCO; ROCHA, 2005). De acordo com os autores, no início da era industrial, apesar dos métodos rudimentares, a padronização era assegurada pelo próprio artesão durante a produção. Acrescenta Maximiano (2010), que o nível de exigência dos artesãos com seu próprio trabalho era alto, pois, nesta época, já tinham o objetivo de encantar o cliente. O autor destaca a iniciativa do Japão, após a Segunda Guerra Mundial, como o marco da evolução da qualidade. Neste contexto, a JUSE (Sindicato dos Cientistas e Engenheiros do Japão) iniciou um movimento da qualidade promovendo palestras para líderes industriais japoneses, ministradas por alguns dos precursores no movimento da qualidade como: Deming, Juran e mais tarde Ishikawa, cuja abordagem privilegiou a integração de todos os níveis hierárquicos na aplicação dos princípios da qualidade, a começar pela alta administração. A aplicação destes princípios contribuiu de forma relevante à indústria japonesa e elevou a credibilidade dos seus produtos em mercados mundiais. Júnior, Cierco e Rocha (2005) acrescentam que essa iniciativa do Japão foi disseminada para outros países, visto que, evoluir não seria mais opção, e sim, imperativo para a sobrevivência.

Esse processo teve continuidade e consolidou-se em 1987, quando foi publicada a primeira norma da série ISO 9000, com o objetivo de padronizar a qualidade e tornar auditáveis os princípios da qualidade total (CORDEIRO, 2004). Dessa forma, surgiram as primeiras certificações em sistema de qualidade. Em seguida, com a abertura de mercado no Brasil, a partir da década de 90, os princípios da qualidade já consolidados, romperam as barreiras tático/operacional e passaram a integrar as estratégias organizacionais. Destaca Júnior, Cierco e Rocha (2005) que, nessa abordagem contemporânea, a qualidade passou a considerar o cliente e suas necessidades como centro da tomada de decisões.

Configura-se como mudança organizacional, as alterações de padrões dos recursos existentes, seja em âmbito estrutural, estratégico, tecnológico, ou humano, refletindo de forma sistêmica ou em partes na organização (WOOD JR. et al, 1995). Na visão de Sales e Silva (2007), mudança organizacional é uma estratégia de alto impacto que visa assegurar a sobrevivência em um ambiente em constante transformação, visto que,

para manterem-se competitivas, as organizações adaptam estruturas e estratégias ao seu ambiente de atuação, evitando assim, a obsolescência. Dolisse (2009), entretanto, ressalta que nesse processo de adaptação a um mercado dinâmico, é necessário que as organizações entendam e administrem as consequências destas mudanças, bem como se organizem corretamente para implementá-las.

A resistência é inerente a todo processo de mudança organizacional, devido às incertezas sobre as possibilidades de perdas e ganhos, preferindo o indivíduo permanecer com o previsível (MOTTA, 2001). Não haverá êxito se não houver quebra de paradigmas acerca do novo (JÚNIOR; MATEUS; SOUTO, 2008). Por isso, para assegurar a efetividade no processo, Duck (2002) alerta que os aspectos emocionais e comportamentais devem ser analisados e trabalhados visto que, para alcançar os resultados desejados, depende das pessoas comportarem-se de forma diferente. Sales e Silva (2007) abordam a questão cultural como fator relevante no comportamento humano no que tange ao processo de mudança, que pode ser visto como uma ameaça à estabilidade conquistada. Para entender a influência da questão cultural no comportamento humano, Naves e Coleta (2003, p. 203) afirmam que: "ritos, mitos, valores, crenças, pressupostos, normas, regras, símbolos e emoções são alguns dos componentes deste construto". Para as autoras, a cultura direciona o comportamento do indivíduo e afeta sua percepção de mundo. Na visão de Campos (2009), a questão cultural é um fator que deve ser tratado com a devida importância pelas empresas na quebra de paradigmas, visando promover uma cultura de excelência, que deve ser almejada e desenvolvida.

Para uma transição mais eficaz e eficiente, a implementação de projetos que vise a conscientização da necessidade de mudança organizacional a partir da implementação de novos processos adequados a realidade do mercado.

INOVAÇÃO – FOCO NA IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS FORMAS DE TRABALHAR

No contexto da globalização e do livre mercado em que a competição é, de certo modo, inevitável, a dinâmica de qualquer empreendimento econômico pode ser analiticamente interpretada por meio da lógica de destruição criativa, onde a força motriz do progresso é a inovação, evidenciada por produtos novos, processos novos e/ou modelos de negócios novos (CRIBB, 2007). Segundo Schumpeter apud Andrade (2008), a metáfora destruição criativa designa o constante processo de transformação que fomenta o progresso por meio da eliminação de agentes e produtos defasados, em um cenário de seleção em que só os agentes inovadores se sobressaem e conseguem sobreviver. Em outras palavras, a substituição de formas antigas por formas novas de produção e consumo é o fator fundamental da competitividade. Nesse sentido, a inovação se identifica como um imperativo para as empresas sobreviverem e ganharem cada vez mais espaço nos mercados nacionais

e internacionais (CRIBB, 2007). “A inovação é a ferramenta-chave dos gestores, o meio pelo qual exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio ou serviço diferente. É passível de ser apresentada como uma disciplina, de ser ensinada e aprendida, de ser praticada” (DRUCKER, 1985 apud BESSANT e TIDD, 2009, p.27). Tudo depende da organização e das influências tanto internas quanto externas. Cada empresa precisa encontrar uma solução particular para começar inovar. A inovação é um processo e não um simples evento, e precisa ser manejada como tal. Para tanto, propõe-se uma rotina de cinco fases: monitorar ou processar sinais, estabelecer estratégias, encontrar os meios, implementar, aprender e inovar novamente. Para o sucesso das inovações, quatro componentes precisam ser gerenciados: estratégia, mecanismos de implementação, conexões externas e contexto organizacional (TIDD, BESSANT & PAVITT, 1997).

O conceito de inovação é bastante variado e depende, principalmente, da sua aplicação. De forma sucinta, inovação é a exploração com sucesso de novas ideias. Dentre as várias possibilidades de inovar, aquelas que se referem a inovações de produto ou de processo são conhecidas como inovações tecnológicas. Outros tipos de inovações podem se relacionar a novos mercados, novos processos, novos modelos de negócio e métodos organizacionais ou até mesmo novas fontes de suprimentos (INSTITUTO INOVAÇÃO, 2008). Ainda, de acordo com o Instituto Inovação (2008), frequentemente há uma confusão entre inovação e processos de inovação com melhoria contínua e processos relacionados a esse assunto. Para que uma inovação seja caracterizada como tal, é necessário que seja causado um impacto significativo na estrutura de preços, na receita da empresa, na participação de mercado, etc. As melhorias contínuas normalmente não são capazes de criar vantagens competitivas de médio e longo prazo, mas de manter a competitividade dos produtos em termos de custo. Para Rocha (2003) em termos amplos, a inovação tecnológica pode ser entendida como conjunto de ações coordenadas e sistemáticas, referentes à geração e à aplicação do conhecimento tecnológico voltado à produção de novos produtos e à introdução de novos processos produtivos pelas organizações. Considerando-se especificamente o contexto das organizações empresariais, pode-se definir a inovação tecnológica como o processo de introdução no mercado de um produto ou um serviço nunca antes praticado.

A grande elevação no nível de competição global das últimas décadas deu a certos setores o poder de ditar o ritmo da nova forma de acumulação capitalista cada vez mais baseada na, assim chamada, economia do conhecimento. O crescimento do setor produtivo se tornou gradativamente mais dependente de relações institucionais específicas como é o caso das atividades de P&D internas às organizações. As pressões exercidas pela concorrência impõem à maior parte das organizações a necessidade de rápida adequação às mudanças

tecnológicas, obrigando a maior parte dos países do mundo a aprimorarem o seu aparato institucional (SIMÕES, 2005).

Uma liderança forte a partir dos altos executivos é essencial para o sucesso em questões de inovação. Steve Jobs, da Apple, Bill Gates, da Microsoft, A.G. Lafley da Procter & Gamble (P&G), e Jorma Ollila, da Nokia, são exemplos de CEOs que conduzem suas equipes de gestão e, com elas as empresas, aos mais altos níveis de desempenho em inovação (DAVILA, EPSTEIN e SHELTON, 2007, p. 32) A decisão de inovar exige que todos os envolvidos no processo de inovação estejam prontos para enfrentar os novos desafios e dispostos a mudar seu comportamento. A cultura, definida como conjunto de valores inspiradores de atitudes, comportamentos, aspirações e modos de relação, é o aspecto do sistema nacional de inovação menos visível e VII Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração – www.convibra.com.br menos palpável, mas também mais estável. Pode estimular ou impedir a substituição de formas antigas por formas novas de produção e consumo (CRIBB, 2007). A mudança cultural é um indispensável pré-requisito da inovação. Ela deve ser considerada dentro de uma abordagem que leve em consideração desde a organização de pesquisa até o usuário final passando, notadamente, pelo governo, pela entidade de fomento e pela empresa de produção (CRIBB, 2007).

Inovação é parte importante no projeto, pois traz novas e melhores práticas para uma organização e para processo e qualidade devem estar em linha com a Inovação.

PROJETO = PROCESSO + QUALIDADE + INOVAÇÃO

Após termos a visão dos conceitos de Processo, Qualidade e inovação, o projeto estático deve ser considerado em mutação, pois com este ponto de vista o conceito do projeto se torna fixo, porém suas ações continuam ativas e isto pode trazer sérias consequências a implantação do mesmo. Segundo a norma ISO 9000:2000 o projeto “é um conjunto de processos que transformam requisitos em características especificadas ou na especificação de um produto, processo ou sistema”. Entende-se por processos um conjunto de atividades inter-relacionadas ou interativas que transformam insumos (entradas) em produtos (saídas). No caso do conceito dado pela norma ISO 9000:2000 os insumos principais de um projeto são os requisitos, que são necessidades ou expectativas que são expressas, geralmente, de forma implícita ou obrigatória. Esses requisitos vão ser transformados em características inerentes ao produto, processo ou sistema. Sendo o produto, que é o resultado de um processo, dividido em quatro categorias: serviços, informações, materiais e equipamentos e materiais processados. Já sistema é conceituado pela norma como um conjunto de elementos que estão inter-relacionados ou interativos.

O líder de projeto que não tiver visão de processo está fadado a ter um projeto parcialmente qualificado, pois quando não se sabe as origens daquilo que se pretende implementar de melhoria ou mudança, fica muito pequena a visão do líder. Saber que todo projeto deve trazer alguma

mudança no status quo, todo líder de projeto sabe, mas de fato se leva em consideração o que isto representa? As metodologias de projeto reforçam a dinâmica do processo na implementação do Projeto?

Posso responder a estes questionamentos com base na principal metodologia de Projetos PMBOK, na qual processo não é tratado como parte importante e relevante do projeto dando-se muito mais ênfase ao controle de fases de implementação. Reforçam ainda o conceito de que projetos e processos são antagônicos e que um não está contido no outro.

Em breve deverá surgir uma nova metodologia que traga os dois conceitos como intrinsecamente interligados, na qual os resultados serão muito mais efetivos, eficientes e duradouros, quando da implementação do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim chegamos a termo deste artigo científico que buscou elucidar a direta e intrínseca correlação do olhar de processos na implementação de projetos. Elucidando inclusive que a recíproca também é verdadeira.

Os atuais líderes de projeto se não estiverem preparados para entender e mapear os processos da área onde pretendem implementar a melhoria e ou inovação através de um projeto, sofrerão os reveses da falta de qualidade e baixa inovação no projeto implementado, bem como a baixa adaptação do implementação com a realidade.

Na contramão das mais famosas metodologias de projeto do mercado, este artigo busca elucidar que não há de fato implementação de projeto sem processos bem como não há implementação de melhoria de processo sem que haja um projeto, nos moldes PMBOK, para suportar a implementação, ainda que seja uma melhoria que só traga alteração benéfica na rotina e não necessariamente uma inovação.

Os melhores projetos sempre deverão ter mapeamento de processos que mostre o "as is", pois sempre há uma realidade já existente antes da implementação de um projeto esta deve ser estudada e compreendida para que "to be" que o projeto trará seja realmente efetivo.

A pós-graduação em gerenciamento de projetos nos amplia a visão quanto a importância de cada uma das fases de gestão e torna mais evidente a necessidade de tornar a avaliação do processo parte imprescindível do projeto.

Em breve, o conceito de projeto separado de processo deve cair por terra e dar lugar a uma visão holística na qual teremos o fim da "implementação do projeto e o início do conceito de "Ação Holística de Melhoria" que englobará os dois conceitos na busca de melhores e mais eficazes formas de se obter resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRIBB, André Yves. Artigo Mudança cultural coletiva: o pré-requisito da inovação no Brasil. Publicação Jornal da Ciência em 27/11/2007.

Disponível em: <http://www.protec.org.br/artigos.asp?cod=106> Acesso em 12 de março de 2008.

DAVILA, Tony; EPSTEIN, Marc J; SHELTON, Robert. **As Regras da Inovação**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DRUCKER, Peter. **Inovação e Espírito Empreendedor**. Artigo Empreendedorismo: a importância do planejamento na gestão de pequenas empresas. 1998. Disponível em: http://www.unifamma.edu.br/administracao/artigos/dilma_o_mantuani.doc Acesso em 14 de abril de 2008.

INSTITUTO INOVAÇÃO. **A inovação: Conceitos, a importância de inovar, a dinâmica da inovação**. Disponível em: www.institutoinovacao.com.br/inovacao.php. Acesso em 07 de abril de 2008.

JOHANNPETER, SBRAGIA, Roberto, RODRIGUES, Ivete, GONZÁLES, Fabio. **Escritório de Gerenciamento de Projetos: Teoria e Prática**. Working Papers, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007, n. 2, 2007.

PMI - PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE, Inc. **Guia PMBOK: Um guia do conjunto de conhecimentos em gerenciamento de projetos**. 3. ed. Pennsylvania: Four Campus Boulevard, 2004

SILVA, Devanildo Damião da. **O perfil de um Gerente de Projetos. As qualidades gerenciais em projetos de tecnologia**. São Paulo, 2003. 120 f. Tese (Mestre em Ciências na Tecnologia Nuclear) – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

WERKEMA, Maria Cristina Catarino. **Ferramentas Estatísticas Básicas Para o Gerenciamento de Processos**. Belo Horizonte: QFCO, 1995, 384 p. YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e Métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 212 p.

ISO – **INTERNATIONAL ORGANIZATION OF STANDARDIZATION**. NBR ISO 9000:2000, Sistemas de Gestão da Qualidade.

AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA AUXILIAR O PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIDADE DE CAJAZEIRAS – PB

Dantas, Claudiana Lins²

RESUMO

Os avanços tecnológicos que presenciamos em nossa sociedade moderna estão presentes em nosso dia a dia, de várias formas e em diferentes momentos. As tecnologias de Informação e Comunicação são essenciais em determinados aspectos e que podem nos auxiliar em tarefas diárias, na comunicação e em vários âmbitos da sociedade inclusive no educacional. A escola da atualidade caminha para um novo modelo educacional, diferente dos que utilizavam os métodos tradicionais no ensino, modelo este, pautado no professor como mediador de conhecimento, que busca as melhores formas de ensinar e aprender, em virtude da educação de qualidade. O presente artigo tem como principal objetivo dessa *pesquisa a análise de* como as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (e-mail, grupos/listas de discussões e redes sociais) podem auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem na rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras - PB. Os procedimentos metodológicos foram de caráter descritivo qualitativo e quantitativo, utilizando diversas etapas como, levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, análise e interpretação de dados. Diante dos resultados, compreende-se que tais ferramentas são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, porém ainda há receio em utiliza-las, seja por falta de formação dos professores, por não ter incentivo da escola, dentre outros aspectos. Evidencia-se a necessidade de um equilíbrio, quando esse tipo de tecnologia é inserida no âmbito educacional, não é só utiliza-las de qualquer maneira, faz-se necessário uma intencionalidade pedagógica.

PALAVRAS CHAVE: Tecnologia. Informação. Comunicação. Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos que presenciamos em nossa sociedade, torna-se inviável se abster de utilizar as novas ferramentas tecnológicas que surgem nessa sociedade moderna. As Tecnologias de Informação e

² Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande e Especialista em Geopolítica e História pela Faculdade Integral de Patos.

Comunicação (TICs) estão presentes em nosso dia a dia, de várias formas e em diferentes momentos. São tecnologias essenciais que podem nos auxiliar em tarefas diárias, na comunicação e em vários âmbitos da sociedade.

A escola acompanha essa modernização da sociedade e também faz uso dos meios tecnológicos em seu dia a dia, que são necessários para o bom funcionamento e desenvolvimento da instituição. Os discentes estão ligados à tecnologia, o uso principalmente de computadores e celulares, já são hábitos entre os mesmos, só resta direcioná-los para o uso pedagógico adequado.

Faz-se necessário que os docentes acompanhem esses avanços, como mediador do conhecimento, eles podem direcionar os alunos a fazer bom uso das tecnologias, podendo utilizá-los nas suas práticas docentes, tornando suas aulas atrativas e dinâmicas. Para isso existe a necessidade de uma formação com os docentes, a respeito da tecnologia vinculada a educação. Muitos educadores veem o uso das tecnologias apenas como entretenimento para os alunos, esquecendo-se dos benefícios pedagógicos que ela pode proporcionar.

A internet é muito importante para a realização de pesquisas, oportunizando uma interação significativa entre professor e aluno, com a troca de informações, opiniões e experiências, através das diversas ferramentas de comunicação, como: os e-mails; grupos/listas de discussões; fóruns; chats; blogs e as redes sociais. São muitas as ferramentas de comunicação que podem ser utilizadas para fins pedagógicos. Desta forma, vemos a importância de se fazer uma análise e discutir o uso das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação nas práticas docentes, tendo como principal objetivo dessa *pesquisa a análise de* como as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (e-mail, grupos/listas de discussões e redes sociais) podem auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem na rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras - PB. Nesta perspectiva, utilizou-se o método qualitativo e quantitativo, nos quais envolve um levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, análise e interpretação dos mesmos.

LITERATURA DAS TECNOLOGIAS

Os avanços tecnológicos têm contribuído efetivamente na constante evolução em todas as áreas do conhecimento. Quem tem conhecimento tem poder, pois quem conhece questiona, pensa, discute ideias e etc. As tecnologias estão diretamente ligadas ao conhecimento, podendo ser utilizados de maneira útil, benéfica, como também utilizados para fins contrários. A tecnologia a muito tempo faz parte do contexto social,

[...] são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão

origem a diferentes equipamentos, instrumento recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias (KENSKI, 2011, p. 15).

Ao longo da história da humanidade a sociedade teve várias denominações que caracterizaram os avanços tecnológicos. Atualmente vivemos na chamada Sociedade da Informação, ou Sociedade da Tecnologia, ou ainda Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem. Sendo o conhecimento inerente a aprendizagem a informação necessária para o conhecimento e a tecnologia pertinente a ambos. Com o uso avançado dessas tecnologias, mudanças têm ocorrido em diferentes áreas e contextos sociais, na busca de melhorias e inovações. O setor educacional por sua vez, também tem agregado as tecnologias à suas práticas, com intuito de proporcionar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. “Dessa forma a tecnologia encontra-se inserida no dia a dia, sem que as pessoas precisem refletir sobre seus benefícios ou prejuízos” (LOVATTE; NOBRE, 2010, p.42). Por isso precisam ser usadas de forma consciente, adequada e responsável, tendo a escola parte dessa responsabilidade de promover uma educação articuladora, de maneira que leve os discentes a fazerem o bom uso das tecnologias. Um problema evidente é a má formação do docente nessa área. Talvez muitos professores ainda tenham resistência em fazer uso dos meios tecnológicos em suas práticas pedagógicas, por não estarem preparados ou não saberem utilizá-los, assim podendo reproduzir nos seus alunos essa frustração. Por isso os professores precisam de uma boa formação, de incentivo, para fazerem o uso desses recursos de forma pedagogicamente correta.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o auxílio na educação são muitas, computadores, televisores, sites de pesquisa, vídeos, jogos educativos e entre outros, podem torna as aulas mais atrativas, dinâmicas e desenvolver a criatividade e habilidades nos alunos, podendo serem grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias abrem caminhos para o conhecimento e o professor é um mediador que vai fazer a articulação entre, aluno, tecnologia e conhecimento.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Quando falamos em tecnologias, precisamos compreender que as tecnologias não são apenas aparatos tecnológicos, ferramentas, equipamento, pode ser entendido também como um conjunto de processos, que estão relacionados com a interação das pessoas, tanto com questões individuais inerentes aos interesses e subjetividades dos sujeitos, como também de questões coletivas, que referem-se ao contexto sociocultural dos indivíduos (PORTO, 2006). Com as TICs temos acesso a informações de maneira muito rápida, a internet proporciona essa velocidade de informações e comunicação, precisando atentar para a

legitimidade das informações. O uso consciente, a educação de alunos e docentes para o uso desses meios é fundamental.

Assim, as tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos (PORTO, 2006, p.45).

O acesso a informações e a facilidade de comunicação são algumas das inúmeras possibilidades que as tecnologias proporcionam.. A utilização do uso das TICs no contexto educacional ainda é limitado, levando em consideração o despreparo dos docentes, a falta de incentivo da gestão escolar, entre outros entraves que dificultam a utilização.

“O professor – tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos – pode utilizar algumas ferramentas simples da internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos.” (MORAM, 2011, p.46). As ferramentas de informação e comunicação como: os e-mails; grupos/listas de discussões; fóruns; chats; blogs; redes sociais e etc, estão disponíveis para o professor agregá-las as suas práticas pedagógicas de forma à auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem. O professor ao introduzir essas ferramentas em suas práticas, estará dando ao aluno a oportunidade de poder interagir com ele, tirar dúvidas, discutir ideias em outros momentos que não sejam os presenciais em sala de aula. Apesar de serem muitas as possibilidades de ferramentas de informação e comunicação, esta pesquisa abordará três dessas ferramentas, considerando estarem entre as mais utilizadas, que são: os e-mails; os grupos/listas de discussões e as redes sociais.

E-mails

Conhecido também como correio eletrônico, o e-mail é um serviço disponível na internet que proporciona o compartilhamento de mensagens entre os usuários. Para fazer uso do e-mail é necessário um cadastro no provedor do referido e-mail, o qual está vinculado a um endereço eletrônico criado pela empresa responsável.

O E-mail é uma ferramenta de comunicação assíncrona, a qual não há a necessidade das duas pessoas que trocam mensagens estarem conectadas a rede ao mesmo tempo.

Para o desenvolvimento de atividades educacionais, o mais fácil é utilizar os recursos de comunicação assíncronos, pois não é necessário que os participantes da comunicação estejam acessando a internet no mesmo instante. Os e-mails tem sido um dos recursos mais utilizados para o desenvolvimento de projetos entre escolas ou mesmo entre os alunos de uma escola (TAJRA, 2012, p. 145).

Além do envio de mensagens de texto, também pode ser enviado diversos tipos de arquivos pelo e-mail, podendo ser úteis para o envio de

atividades, livros, textos e etc. entre os professores e alunos. Dessa forma podendo auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

GRUPOS/LISTAS DE DISCUSSÕES

É uma ferramenta tecnológica de informação e comunicação parecida com o e-mail, entretanto, podem participar várias pessoas, ou seja, é formado um grupo ou lista com os participantes que compartilham do mesmo interesse, ao enviar uma mensagem, todos os participantes à receberão, podendo qualquer um deles responde-la, podemos dizer que é uma conversa compartilhada com várias pessoas. Cada grupo criado existe o moderador, que é a pessoa que adiciona as outras pessoas e monitora às conversas, geralmente, mas não necessariamente, esse sujeito é o professor.

Ao montar um projeto educacional usando a internet como recurso didático, a lista de discussão torna-se um grande aliado para reunir de forma mais rápida e participativa todos os alunos e professores que estão integrados ao projeto. Pois ao enviar uma mensagem pela lista, todos os usuários que estão inscritos vão recebê-la (TAJRA, 2012, p.152).

Essa é uma das formas mais rápida para a comunicação entre várias pessoas ao mesmo tempo, sendo significativo não só para os professores e alunos, mas para a gestão escolar de forma geral, visto que é uma ferramenta de informação, comunicação e interação entre várias pessoas que tem os mesmos objetivos.

REDES SOCIAIS

É uma ferramenta tecnológica de informação e comunicação na qual as pessoas estão conectadas através da internet. As redes sociais são muitas, todavia, as mais conhecidas no Brasil são: facebook, whatsapp, twitter, blog, instagram e etc. "sua dinâmica implica relacionamento de grupos, pessoas, organizações ou comunidades[...]" (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.95). Havendo possibilidade de vários tipos de relações, amizade, trabalho, estudo, entre outras. Além da comunicação essa ferramenta também proporciona o compartilhamento de informações entre os seus usuários.

Assim como as listas/grupos de discussões, nas redes sociais também podem ser criados grupos para discutir temas de interesses comuns entre determinadas pessoas. Sendo interessante para a utilização na prática pedagógica a criação desses grupos, pois o acesso é restrito apenas aos membros que interessam a informação ou mensagem compartilhada.

Para que seja mais eficientes, o compartilhamento da informação e do conhecimento em rede requer a adoção de uma postura de cooperação, em que os atores utilizem múltiplos recursos, valorizando tanto o contato pessoal quanto o uso da tecnologia como ferramenta de comunicação que culmine no aprendizado (TOMAÉL; ALCARÁ; CHIARA, 2005, p.102).

O uso das redes sociais não é apenas compartilhar informações, mas que

essas informações possam findar em conhecimento, assim, com a rapidez da informação e da comunicação o professor através dessa ferramenta pode proporcionar a construção do conhecimento com os seus alunos.

O USO DAS TICs NA PRÁTICA DOCENTE

Essas tecnologias estão sendo mais utilizadas pelos discentes, seja através do computador, do celular ou do tablet, é evidente o crescimento desses recursos. Nessa perspectiva, o professor tem o desafio de fazer com que os discentes às utilizem de maneira que não fuja do princípio da intencionalidade pedagógica, para isso a criatividade é imprescindível.

A educação precisa transformar as potencialidades de seus estudantes em realidade, e para tal é necessário que o professor ajude, oriente, incentive, instigue, provoque, lembrando-se que o aluno é o ator principal e construtor de sua aprendizagem (MORAES, 2008,p.146).

Os alunos já estão familiarizados com as tecnologias, os professores precisam de uma boa formação, de estarem atualizados para fazer a mediação do conhecimento. As escolas estão todas equipadas com laboratórios de informática e outras tecnologias, no entanto, precisa-se de pessoas capacitadas para acompanhar os alunos na utilização.

Muito pode ser feito nas escolas usando as TICs na prática docente, começando pelas atividades mais simples entre alunos e professores da escola, através da comunicação virtual (TAJRA, 2012). Essa comunicação pode ser feita através do e-mail, lista de discussões, redes sociais ou outra que o docente preferir. Ele pode ter uma maior interação com o aluno, podendo acompanhar mais de perto a construção do conhecimento do mesmo, e o aluno terá mais tempo com o professor para discutir assuntos, tirar dúvidas e etc.

As possibilidades são muitas, com elas também os desafios, pois não basta apenas utilizar esses recursos, como já foi mencionado, precisa-se de uma intencionalidade, objetivos pedagógicos e principalmente ter a mediação de um professor com uma boa formação, para que assim, os resultados possam ser positivos para o processo de ensino-aprendizagem.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2009, p. 23). Ensinar e aprender requer um equilíbrio em ambas as partes do processo, tendo a necessidade da colaboração dos envolvidos. Quando se tratado ensinar, o professor tem a necessidade de um planejamento que seja flexível e criativo, tendo em vista atender as necessidades dos seus alunos, fazendo a relação do que é ensinado com a realidade que eles vivem, levando-os a terem uma aprendizagem significativa e, por meio das tecnologias o professor pode desenvolver essa prática.

Desde que as tecnologias de comunicação e informação começaram a se expandir pela sociedade, aconteceram muitas mudanças nas maneiras de ensinar e aprender. Independente do uso mais ou menos intensivo de equipamentos midiáticos nas salas

de aula, professores e alunos têm contato durante todo o dia com as mais diversas mídias.

Guardam em suas memórias informações e vivências que foram incorporadas das interações com filmes, programas de rádio e televisão, atividades em computadores e na internet (KENSKI, 2011, p. 85).

O professor é um mediador do conhecimento, ele não vai transmitir os seus conhecimentos para o aluno, mas, norteá-los para buscá-los, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 22). Assim, é algo que exige muito do professor, do seu empenho e dedicação. O uso das TIC’s nas práticas pedagógicas, precisa ser pensado, planejado e principalmente haver uma intencionalidade pedagógica, para que assim elas possam de fato auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem, proporcionando ao aluno uma aprendizagem significativa.

FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA O USO DAS TIC’S

A formação do docente é critério primordial no processo educacional. O conhecimento e a boa formação é essencial para que o professor realize o seu trabalho de maneira satisfatória.

Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular – como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias; educação cooperativa, empreendedora inclusiva etc. -, é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem (KENSKI, 2014, p. 91).

O docente tem uma grande responsabilidade, não apenas de educar, mas também de estar preparado para tal feito. Faz-se necessário está sempre buscando melhorar, atualizar-se, para que assim possa proporcionar uma educação de qualidade, significativa para os seus educandos.

O MEC dispõe do programa ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), levando computadores, recursos digitais e etc., para as escolas. Este programa promove o uso pedagógico da informática nas escolas da rede pública de educação básica. No Art. 1º do decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, apresenta-se os objetivos deste programa

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo ,executado no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. São objetivos do ProInfo:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar população próxima às escolas;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação comunicação; e
- VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais.

No inciso III do artigo citado, a capacitação é feita através do ProInfo Integrado (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia educacional), promovendo capacitação para os professores no uso das TICs no âmbito escolar, também articula a distribuição de equipamentos e a oferta de recursos multimídia e digitais para as escolas. "Entre os processos formativos, inclui três cursos modulares: Introdução à Educação Digital (40 h), Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TICs (100h) e Elaboração de Projetos (40h)." (DAMASCENO; BONILLA; PASSOS, 2012, p. 38).

Esse programa é realizado pelo governo federal em parceria com os estados e municípios, sendo de muita relevância para a formação dos professores, proporcionando e oportunizando uma formação continuada no âmbito da tecnologia. Podendo assim, o professor beneficiário deste programa, atualizar, diversificar e melhorar suas práticas pedagógicas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipal da cidade de Cajazeiras- PB. Dispuseram-se a participar 11(onze) professores que atuam do 6º (sexto) ano ao 9º ano do fundamental II, respondendo um questionário com 6 (seis) questões subjetivas. Os dados coletados são analisados sob a luz das ideias dos autores que fundamentam essa pesquisa, procurando estabelecer a sua relação com os objetivos preestabelecidos.

Foi utilizado um conjunto de métodos e técnicas na pesquisa, no intuito de compreender como as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (e-mail, grupo/lista de discussão e redes sociais) podem auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem na rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras.

Na primeira questão foi perguntado aos professores, na concepção deles o que são Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação. Tendo como intuito nessa questão de perceber quais os conhecimentos prévios dos professores sobre o tema e levá-los a refletir a respeito do assunto.

Dos 11 professores, apenas 3 apresentaram em suas respostas que tais ferramentas eram meios de interação e comunicação entre as pessoas. Ainda, 2 dos professores pesquisados apenas citaram exemplos de

Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação em suas respostas.

Na segunda questão foi perguntado aos professores se eles conheciam alguma Ferramenta Tecnológica de Informação e Comunicação e, se conheciam, citar quais conheciam. Na perspectiva de verificar se de fato eles tinham a compreensão do que são essas ferramentas.

Na tabela 1, estão representada as ferramentas citadas pelos professores e a porcentagem de cada resposta. Todas as opções apresentadas foram citadas pelos professores em suas respostas. A opção "outros" corresponde a ferramentas que foram citadas por apenas um professor, (DVD; lousa digital; bate papo; Jornais; programas; campanhas, rádio, aparelho de som).

Tabela 1: Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação conhecidas pelos professores.

Celular	18%
NoteBook	11%
Whatsapp	14%
Computador	9%
Rede social	7%
Fecebook	5%
Data-Show	7%
Tablet	4%
Outros	9%
E-mail	9%
TV	7%

Fonte: Pesquisa de campo realizada de agosto a outubro (2018).

Quando perguntado quais ferramentas os professores conheciam, muitas foram as resposta. Em outra resposta ainda, apareceu equipamentos tecnológicos de exposição de conteúdos como o Datashow.

Na terceira questão foi perguntado se os professores utilizam alguma Ferramenta Tecnológica de Informação e Comunicação no seu dia a dia, pedindo para listarem quais utilizam. Levando-os a refletir como essas ferramentas estão inseridas no cotidiano de cada um e as suas utilidades, sendo esta questão relevante para atender a um dos objetivos pretendidos na pesquisa.

No tabela 2, apresenta-se todas as Ferramentas que os professores dizem fazer uso no seu cotidiano.

Tabela 2: Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação que os professores utilizam no dia a dia.

Celular	23%
Facebook	10%
Whatsapp	13%
Notebook	10%
Instagram	6%
Rede Social	6%
Data-show	3%
Mensagem	3%

Tablet	3%
E-mail	10%
Computador	10%
Mensseger	3%

Fonte: Pesquisa de campo realizada de agosto a outubro (2018).

Assim como na questão anterior também apareceram algumas respostas que não são Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação. No entanto, pode-se perceber que todos os sujeitos fazem uso de meios tecnológicos de comunicação no seu dia a dia, seja utilizando as ferramentas como as redes sociais e e-mails ou equipamentos como celulares e computadores.

Na quarta questão, foi perguntado aos professores se eles utilizavam as Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação na prática docente e caso usassem citar quais usavam e como. Com intuito de alcançar os objetivos pretendidos e, levar os sujeitos a fazerem uma reflexão das suas práticas cotidianas que podem ser agregadas as suas práticas docentes.

Tabela 3: Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação que os professores utilizam na prática docente.

Data-show	32%
TV	16%
Celular	11%
Notbook	11%
Slides	5%
DVD	5%
E-mail	5%
Tablet	5%
Computador	5%
Redes Sociais	5%

Fonte: Pesquisa de campo realizada de agosto a outubro (2018).

Mais uma vez nas respostas dos sujeitos aparecem alguns equipamentos que não são Ferramentas de Informação e Comunicação. Uma grande parcela dos sujeitos indicam utilizar o datashow, todavia, assim como os slides são recursos tecnológicos para exposição de conteúdo, tendo em vista uma melhor apresentação do assunto para o educando. Contudo, são tecnologias que podem ser relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Dois dos sujeitos afirmaram que não fazem uso de nenhuma Ferramenta Tecnológica na sua prática docente. Um deles justificou, dizendo que a escola não oferecia suporte. Outro sujeito afirmou que já utilizou em anos anteriores. Para se fazer uso de tais recursos, depende de alguns fatores e, o suporte da escola é de grande importância, no entanto, é imprescindível o interesse do professor.

É importante estar atualizado, buscar novos meios que vá auxiliá-lo nas suas práticas, tendo em vista a aprendizagem do seu aluno. Dessa forma, professor e aluno podem manter uma relação mais próxima, tendo em vista o bom relacionamento, interação e conseqüentemente uma contribuição significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

Na quinta questão, foi perguntado aos professores, caso utilizem alguma Ferramenta Tecnológica de Informação e Comunicação na sua prática docente, se ele percebeu alguma melhoria no aprendizado dos seus alunos. Tendo em vista nessa questão investigar se a introdução dessas ferramentas no processo de ensino podem de alguma forma beneficiar os educandos no processo da aprendizagem, indo ao encontro com um dos objetivos desse trabalho.

Dos 11 sujeitos, apenas 2 não responderam essa questão, por não fazerem uso de nenhum recurso em sua prática docente. Esses professores podem estar perdendo uma forte aliada, pois elas proporcionam uma interação entres as partes, abrindo novas possibilidades para esse processo, de forma rápida, dinâmica e atrativa.

Na sexta e última questão, foi perguntado aos sujeitos, se no seu ponto de vista a utilização das Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação poderiam auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de saber qual a visão e a opinião dos sujeitos a respeito do tema estudado, com a intenção de buscar responder aos objetivos pautados nessa pesquisa.

Diante da pergunta, todos os professores pesquisados disseram que "Sim", que as Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação podem auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem. Apesar das respostas positivas para essa última pergunta, em questões anteriores, alguns dos sujeitos afirmaram que não fazem uso das tecnologias em suas práticas, uma vez que consideram importante e que podem auxiliá-los.

É evidente a presença da tecnologia no meio educacional, tanto professores, gestores e alunos, estão cada vez mais fazendo uso das mesmas, seja na sala de aula ou no seu dia a dia. Em razão disso, usá-las para o auxílio na prática docente é relevante para os sujeitos que fazem parte do processo.

No entanto, não se trata de abolir os métodos tradicionais do ensino, o que se propõem é não ficar apenas neles, mas agregar novas práticas, mais atuais e eficazes. "Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação" (MORAN, 2011, p. 29). No modelo atual de educação, o professor é visto como mediador de conhecimento, um orientador que busca sempre o melhor para o seu aluno. Por isso, o preparo do professor é fundamental, para que ele possa fazer uso das ferramentas tecnológicas em seu benefício e do seu aluno. O professor precisa ser preparado, capacitado, para que assim não tenha

receio em agrega-las em sua prática. Para tanto, é essencial que o professor tenha apoio e incentivo da escola de modo geral, proporcionando cursos ou capacitações, motivando-os a buscar novos conhecimentos.

Diante de tudo que foi citado pelos sujeitos pesquisados, é perceptivo em algumas de suas ideias, um certo receio em fazer uso das tecnologias de modo geral em sua prática docente, mesmo afirmando que elas podem contribuir, facilitar, notas e uma preocupação com a forma de utilizá-las, que é totalmente compreensível. Por isso, chama-se a atenção para a boa formação do professor, interesse, incentivo, planejamento, intencionalidade, trabalho coletivo e outras características essenciais para que esses meios sejam inseridos de forma positiva no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, de forma que cabe aos que utilizam, saber para qual finalidade usá-las, pois dependendo da forma que utilizarmos podem trazer prejuízos ou benefícios. Por isso, na educação precisa-se atentar-se para essas possibilidades, atribuindo à responsabilidade diante dos seus usuários.

Gestores, professores e toda equipe escolar precisam trabalhar juntos para que os projetos sejam desenvolvidos e as metas alcançadas pela instituição. No entanto, buscar algo que possa auxiliá-los, facilitar em alguns aspectos as atividades, chamara atenção dos alunos e entre outros benefícios é fundamental para obter-se o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreende-se que as Ferramentas Tecnológicas de Informação e Comunicação (e-mail, grupo/lista de discussão e redes sociais) podem auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem na rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras - PB. Diante dos relatos das pesquisas bibliográficas e de campo, percebe-se que tais ferramentas são fortes aliadas na prática docente, tendo em vista a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Desde aumentar o interesse dos alunos pelo que está sendo estudado, até aumentar a interação entre professor e aluno. Podendo assim, o aluno ter um lugar fora da sala de aula, no qual ele possa comunicar-se com seu professor, tirar dúvidas, fazer indagações, trocar experiências ou até mesmo compartilhar conteúdos e atividades com professores e colegas.

Nota-se ainda que há um receio diante do uso dessas ferramentas, seja pelo despreparo dos professores, pelo não incentivo da escola, ausência de equipamentos na escola ou até mesmo pelo desconhecimento em relação ao uso. Os professores percebem seus benefícios, porém, ainda tem uma certa resistência em inseri-las em suas práticas, seja por algum dos motivos citados acima ou outros.

O estudo aponta que há a necessidade de uma capacitação para os

professores, haja vista, que alguns não fazem uso das ferramentas tecnológicas de comunicação em suas práticas, outros às utilizam no seu dia a dia, porém, fazem pouco uso destas para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Sendo importante, apresentar-lhes os benefícios que elas podem proporcionar como aliadas no processo educacional. Portanto, compreende-se que esta discussão é significativa e pertinente para o modelo de educação no qual a escola na atualidade está caminhando. Tendo em vista, uma educação pautada no professor como um mediador do conhecimento, aquele que ajuda o seu aluno a aprender e também aprende junto com ele. Discutir e chamar a atenção para esse novo modelo de educação ainda é pouco, porém, é relevante para todos que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tendo em vista a melhoria desse processo, podendo assim, alcançar uma educação melhor, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMASCENO H. L. C; BONILLA M. H. S; PASSOS M. S. C. **Inclusão digital no**

Proinfo integrado: perspectivas de uma política governamental.

Inc. Soc., Brasília,DF, v. 5 n. 2, p.32-42, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/viewFile/1675/1881>> Acesso em: 20 de Ago.2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura)

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação.** 8. ed.

Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Coleção Papyrus Educação)

LOVATTE, E. P.; NOBRE, I. A. M. **A importância do uso de recursos computacionais na educação do século XXI.** In: NOBRE, I. A. M. *et. al.* (Org.). Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios. – Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011. 258 p. 41-65.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M; BEHRENS, M. A; MASETTO, M. T. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p.11 - 64. (Coleção Papyrus Educação)

PORTO, T. M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas.** Revista Brasileira

de Educação, Rio de Janeiro, vol.11, no.31, p. 43-197, Jan/Apr, 2006.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000100005>.
Acesso em: 19 de Set. 2018.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

GESTAÇÃO DE ALTO RISCO, PRINCIPAIS CAUSAS DE ATENDIMENTO DE EMERGÊNCIA NO BRASIL: UM PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA³

Rocha, Dougliel Vieira ⁴

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o perfil das gestantes de alto risco no Brasil, as publicações científicas relacionadas ao processo de urgências e emergências obstétricas contidas no banco de dados SCIELO, BIREME e identificar as causas prevalentes de atendimentos de emergência em obstetrícia nas publicações pesquisadas, o que torna a temática um problema de saúde pública. A abordagem metodológica baseou-se na pesquisa bibliográfica e levantamento de dados de natureza descritiva que enfatiza a importância de compreender as emergências obstétricas em publicações de biblioteca virtual em saúde. Utilizou como descritores os termos: saúde da mulher, obstetrícia e emergências obstétricas no período compreendido entre os anos de 2004 a 2017. Os resultados das pesquisas foram apresentados relacionando-os ao periódico, ao pesquisador e à pesquisa de acordo com os itens definidos nos objetivos propostos para o estudo e agrupados em um quadro. Foram analisados 17 artigos e o levantamento bibliográfico considerou o ano de publicação, local e tipo de estudo e enfoque temático, descrevendo as principais ideias contidas nos mesmos. Os resultados encontrados mostram que os anos de 2004 a 2011 foram os anos com maior número de publicações e os estudos foram realizados, predominantemente, em hospitais escolas que apresentam grande número de atendimentos a esse tipo de emergência. Nos artigos analisados, identificaram-se as principais causas de atendimentos de emergência em obstetrícia, que são as complicações hipertensivas, hemorragias, infecções e problemas decorrentes de abortos provocados, no entanto foram encontrados poucos estudos relacionados à temática.

PALAVRAS CHAVE: Saúde da Pública. Obstetrícia. Emergências obstétricas.

• INTRODUÇÃO

A gestação é uma experiência importante e fundamental na vida da mulher e de toda sua família. No decorrer de toda a gestação, ocorrem alterações fisiológicas que envolvem todos os sistemas orgânicos, gerando expectativas, emoções, ansiedades, medos e descobertas, exigindo um profundo conhecimento sobre todas as alterações ocorridas neste período para que, assim, seja oferecida uma adequada assistência à saúde da gestante (RODRIGUES; NASCIMENTO; ARAÚJO, 2011).

A gravidez é considerada um fenômeno fisiológico e, sendo assim, sua evolução na maior parte dos casos se dá sem intercorrências. Apesar desse fato, há uma parcela pequena de gestantes que, por serem portadoras de alguma doença, sofrerem algum agravo, apresentam maiores probabilidades de evolução desfavorável, tanto

³Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação em [Pós](#) Graduação Saúde da Família, do Instituto Souza.

⁴ Enfermeiro, pós-graduando em Saúde da Família.

para a mãe como para o feto. Essa parcela constitui o grupo chamado de gestantes de alto risco (BRASIL, 2010).

Durante o atendimento ao pré-natal a assistência tem que ser qualificada e humanizada, prestando uma atenção acolhedora, facilidades aos serviços oferecidos com atuações que associem todos os níveis de prevenção, tanto para a gestante como o recém-nascido, fazendo com que esse subsídio seja no acolhimento inicial básico até hospitalar de alto risco (BRASIL, 2010).

Aproximadamente 20% das gestantes apresentam maiores probabilidades de evolução desfavorável, tanto para ela como para o feto. Conhecer, sob o enfoque dessas gestantes, o acontecimento da concepção, a programação e o desejo de ter um filho, mesmo tendo conhecimento de que tinha um agravo anterior à gestação, poderia contribuir com os profissionais da saúde para a melhoria do cuidado e assistência prestada às gestantes (DOURADO; PELLOSO, 2007).

Estudos têm demonstrado os benefícios do acompanhamento pré-natal sobre a saúde da gestante e do recém-nascido, que contribuem para a redução da mortalidade materna, baixo peso ao nascer e mortalidade perinatal, a cobertura da consulta pré-natal, especificamente o número de consulta é muito deficiente, e verifica-se desigualdade entre as regiões do país: Norte 26,55%, Nordeste 34,9, Sudeste 60,54%, Sul 61,05%, Centro Oeste 55,85 %, o que totaliza 49,14% no país (SHIMIZU; LIMA, 2009).

A morte materna ainda é considerada um problema de saúde pública no Brasil, no ano de 2007 foi registrado 1.370 novos casos de mortes maternas por causas obstétricas diretas, resultantes de fatores de risco maternos e complicações durante a gravidez (OLIVEIRA; MADEIRA; PENNA, 2011).

Compreende-se que a maior parte das mortes e complicações que aparecem no decorrer da gestação, parto e puerpério é evitável, mas para que não aconteça é importante o conhecimento intenso do sistema de saúde. Diversos países em ampliação já conseguiram obter excelentes resultados na melhoria de seus referentes por meio de atos estabelecidos, extensos, agregados e com cobertura abrangência, fazendo uso de métodos simples e econômicos de formas duradouras, cooperando para a melhora no subsídio oferecido ao pré-natal (BRASIL, 2010).

O acolhimento materno-infantil tem sido apreciado como uma área prioritária na história da saúde pública, especialmente quando se trata de prestar atenção a mulher durante o pré-natal, não se esquecendo de oferecer apoio no momento do parto e puerpério no intuito de promover um ciclo gravídico puerperal sem riscos para o binômio (SHIMIZU; LIMA, 2009).

A despeito dos inúmeros programas e ações de promoção à saúde da mulher que foram desenvolvidos durante várias décadas no Brasil, a redução dos riscos na gravidez com consequente melhoria nos indicadores de saúde materna ainda estão abaixo do que foi pactuado, ou seja, reduzir em 75% os índices de mortalidade materna e neonatal até 2015 (OLIVEIRA; MADEIRA; PENNA, 2011).

Diversos países têm criado diferentes alternativas de cuidado pré-natal, acompanhado as peculiaridades socioeconômicas de cada região. No Brasil, o Ministério da Saúde, em 2000, instituiu o Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento (PHPN), baseado nas análises das necessidades de atenção específica à gestante, ao recém-nascido e à mulher no período puerperal. Este programa garante a toda gestante o direito ao atendimento digno e de uma assistência de

qualidade no decorrer da gestação, parto e puerpério (MOIMAZ, et. al., 2010). Aproximadamente 20% das gestantes apresentam maiores probabilidades de evolução desfavorável, tanto para ela como para o feto. Conhecer, sob o enfoque dessas gestantes, o acontecimento da concepção, a programação e o desejo de ter um filho, mesmo tendo conhecimento de que tinha um agravo anterior à gestação, poderia contribuir com os profissionais da saúde para a melhoria do cuidado e assistência prestada às gestantes (DOURADO; PELLOSO, 2007).

Entretanto, carecem de recursos que permitam estimativas das ações que acontecem na atenção pré-natal, em específico os de referência e contra referência para impedir a duplicidade de meios para terminações similares. A mais perfeita maneira para a averiguação do conteúdo da atenção proporcionada em todos os coeficientes de assistência e suas inter-relações é alcançada através da aplicação de opiniões e técnicas epidemiológicas na estimativa de serviços, planejamento e procedimentos (BUCHABQUI; CAPP; FERREIRA, 2006).

A incidência de atendimento de emergência as gestantes de alto risco são variáveis, prevalecendo em países em desenvolvimento. Enquanto os países desenvolvidos expõem taxas entre 0,2 e 3,2 casos para cada 1.000 partos, naqueles em desenvolvimento as taxas são maiores, acontecendo entre 0,5 e 21,4 casos para cada 1.000 partos (ABBADÉ, 2005).

Diante dessa experiência surgiu a seguinte interrogativa: quais as principais causas de atendimento de emergência às gestantes de alto risco no Brasil?

A vivência como profissional de saúde no atendimento às gestantes no serviço de obstetrícia da maternidade do município de Barreiras permitiu observar a quantidade significativa de pacientes que são acolhidas nesse local apresentando alguns dos sinais de alarme para gravidez de alto risco como: descolamento de placenta, placenta prévia, gravidez na adolescência, gestantes acima de 35 anos, doença hipertensiva especial da gestação, doenças sexualmente transmissíveis e entre outras, o que torna a temática um problema de saúde pública. Faz-se necessário detecção e acompanhamento desde o pré-natal.

• OBJETIVO

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em descrever as principais causas de atendimento de emergência às gestantes de alto risco no Brasil.

O desenvolvimento maior de a questão dar-se mediante a incidência de emergência obstétrica, destrinchou nos específicos: Identificar as principais patologias que acometem as gestantes de alto risco; Identificar as causas prevalentes de atendimentos de emergência em obstetrícia; Averiguar os fatores que mais acarretam para o surgimento das emergências obstétricas.

• METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o tema, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa (GIL, 2010).

A coleta de dados foi realizada no período de julho a novembro de 2017 em bases de dados do sistema SCIELO (Scientific Eletronic Library online) e BIREME (Biblioteca Regional de Medicina). Para busca dos artigos foram utilizadas as seguintes palavras chave: saúde da mulher, obstetrícia, emergência obstétrica,

saúde pública. Inicialmente foram localizados 28 artigos, porém apenas 17 foram selecionados. Como critérios de inclusão considerou-se artigos publicados em língua portuguesa, entre os anos de 2004 a 2017, desenvolvidos somente no Brasil e com texto completo disponível.

Os artigos foram lidos na íntegra, de modo a explorar todo o seu conteúdo, após foi realizado o fichamento e a análise considerando os objetivos propostos e os resultados alcançados em cada estudo. As informações foram organizadas e consolidadas em um quadro descritivo, considerando os variáveis anos de publicação, local de estudo, tipo de estudo e enfoque temático.

• RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os artigos foi possível perceber a carência de estudos relacionados ao tema, o único ano com um número expressivo de publicações relacionadas ao tema publicado neste banco de dados foi 2004 com 03 artigos publicados. Durante os anos de 2006 e 2010 foram publicados 03 artigos respectivamente perfazendo um total de 12, por outro lado, os anos de 2005, 2007, 2008, 2009 e 2011 foram os anos com o menor número de publicações sobre o tema, pois apenas um artigo foi publicado em cada um destes anos.

A carência de estudos sobre a temática faz com que tenhamos reflexões a respeito do interesse dos diversos profissionais de saúde sobre essa questão. Por ser um problema que já ocorre há muitos anos, e que pode trazer sérias consequências inclusive à morte dos envolvidos no processo gestacional, é que os profissionais de saúde deveriam buscar conhecer as formas de prevenção, controle e a forma de proceder durante o atendimento diante dessas patologias.

Sobre a tipologia do estudo observa-se uma grande diversidade, sendo maior o número de estudos do tipo descritivo perfazendo um total de onze artigos publicados, seguido por artigos do tipo pesquisa bibliográfica com dois artigos, relato de caso e metodologia de ramos com um artigo cada e dissertação de mestrado com dois artigos.

Os locais predominantes dos estudos foram em hospitais escolas de municípios com grandes números de casos de atendimento a emergências obstétricas com dez artigos publicados, seguido de pesquisas em nível de pós-graduações com quatro artigos, duas utilizaram o levantamento bibliográfico em banco de dados, e uma não descrevia o cenário.

A análise da temática utilizada nesse estudo culminou no surgimento de um quadro onde foi possível mencionar as principais causas de atendimentos de emergência em obstetrícia citadas e os respectivos autores, ano de publicação e periódicos dos artigos pesquisados.

Quadro 1 – Distribuição das monografias, dissertações, teses e artigos, de acordo com a emergência obstétrica, instituição, ano, tipo, autor e título do trabalho.

EMERGÊNCIA OBSTÉTRICA	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO	AUTOR E TÍTULO DO TRABALHO
Pré – eclampsia	Revista eletrônica de enfermagem	2004	Artigo	CINTRA E. de A; NISHIDE V. M; NUNES W. A. Assistência de

				Enfermagem ao Paciente Gravemente Enfermo.
Doenças hipertensivas	Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	2005	Tese	BEZERRA, E. H. M; JÚNIOR, C. A. A; FEITOSA, F. R. G; CARVALHO, A. A. A. Mortalidade materna por hipertensão: índice e análise de suas características em uma maternidade-escola.
Rotura Prematura das membranas (RPMP)	Caderno de Saúde Pública	2006	Tese	PAULA, G. M; SILVA, Luiz G. P; MOREIRA, M. E. L; BONFIM, O. Repercussões da amniorrexe prematura no pré-termo sobre a morbimortalidade neonatal.
Doenças hipertensivas	Rev. Bras. Saúde Materno Infantil	2006	Artigo	OLIVEIRA, C. A; LINS, C. P; SÁ, R. A. M; NETTO, H. C; BORNIA, R. G; SILVA, N. R; JUNIOR, J. A. Síndromes hipertensivas da gestação e repercussões perinatais.
Eclâmpsia e Síndrome de HELLP	BMC Parto e Gravidez	2007	Artigo	SOUZA, J. P; CECATTI, J. G; PARPINELLI, M. A; SERRUYA, S. J; AMARAL, E. Critérios adequados para a identificação de near-miss morbidade materna em instalações de cuidados terciários: Um estudo transversal.
Doenças hipertensivas	Clinics	2007		VEGA, C. E; KAHHALE, S; ZUGAIB, M. A mortalidade materna por hipertensão arterial nascida de São Paulo (1995-1999).
Pré – eclâmpsia	Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia.	2009	Artigo	CAVALLI, R. C; SANDRIM, V. C; SANTOS, J. E. T; DUARTE, G. Predição de

				pré eclampsia.
Hemorragias obstétricas	Einstein	2011	Artigo	LIPPI, U. G. Radiologia intervencionista para o tratamento das hemorragias obstétricas graves.
Pré – eclampsia, Eclâmpsia e Síndrome de HELLP	Revista Brasileira Epidemiologia	2011	Artigo	MORSE, M. L. FONSECAII, S. C; GOTTGTROYIII, C. L; WALDMANNIII, C. S; GUELLERII, E. Morbidade Materna Grave e Near Misses em Hospital de Referência Regional
Pré – eclampsia, Eclâmpsia	Acta Scientiarum. Health Sciences.	2011	Artigo	LACERDA, C; MOREIRA, T. M. M. Características obstétricas de mulheres atendidas por pré-eclâmpsia e eclâmpsia.
Doenças hipertensivas	Revista Brasileira de Ginecologia	2012		SANTOS, E. M. F; AMORIM, L. P; COSTA, O. L. N; OLIVEIRA, N; GUIMARÃES, A. C. Perfil de risco gestacional e metabólico no serviço de pré-natal de maternidade pública do Nordeste do Brasil.

Ao analisar os resultados obtidos, é possível inferir que em doze artigos pesquisados as complicações hipertensivas (pré-eclampsia e eclampsia) são citadas como causas principais de atendimentos de emergência em obstetrícia, seguido de hemorragias obstétricas, descolamento prematuro da placenta (DPP), rotura prematura das membranas (RPM), abortamento, trabalho de parto prematuro (TPP), cardiopatias, acidentes e gravidez ectópica.

A doença hipertensiva específica da gestação desencadeia após 20ª semana de gestação, sendo mais comum após a 36ª semana de gestação persistindo até o período puerperal (CINTRA, 2001).

É caracterizada por apresentar hipertensão arterial, edema e/ou proteinúria. Quando não se encontra proteína na urina, o perigo maior é quando os níveis pressóricos aumentam juntamente com dor de cabeça, alterações visuais, algia no abdome entre outros sintomas. Para o Ministério da Saúde, a pré-eclâmpsia pode surgir antes da 20ª semana de gestação, exclusivamente uma patologia de primigesta. Quando não medicada pode evoluir espontaneamente para as formas mais graves, dentre elas, a eclampsia e a síndrome hellp (BRASIL, 2012).

Segundo CINTRA (2001), a incidência de hipertensão arterial crônica na gravidez é maior do que se idealiza e um dos motivos é a dificuldade na verificação do diagnóstico diferencial entre as diferentes manifestações de hipertensão da gravidez. Um diagnóstico de maneira correto permite um tratamento adequado e desta maneira pode haver uma redução na morbidade e mortalidade materna e perinatal.

Trata-se de uma patologia clínica que, junto com infecções e hemorragias, forma a tríade responsável por grande obituário materno e fetal. Considera-se como hipertensão arterial, na gravidez, a constatação de uma PA sistólica, de pelo menos, 140 mmHg; e PA diastólica, de pelo menos, 90 mmHg. Também é considerada hipertensão arterial a elevação de 30 mmHg ou mais nos níveis habituais de pressão arterial sistólica e elevação de 15 mmHg ou mais nos níveis habituais de pressão arterial diastólica (DUNCAN, 2004).

No estudo de Souza et al (2007) com 125 participantes, as síndromes hipertensivas foram apontadas como uma das causas mais frequentemente associadas à morbidade materna grave, chegando a verificar em 57% das pacientes, em número maior a eclampsia e síndrome de HELLP.

No estudo de Morse, et al (2011), com 1.544 participantes, 70% das mulheres apresentarem pré-eclâmpsia grave, síndrome HELLP e eclampsia. Tal situação confirma a necessidade de se priorizar a prevenção e tratamento destes agravos.

De acordo com Sociedade Brasileira de Hipertensão (2013) a um alerta que a DHEG acomete cerca de 5% das gestantes e na pré- eclampsia afeta outros 5%. As chances de mulheres que já são hipertensas são de 25% a 30%, além de a pressão alta ser culpada por 28,3% das mortes maternas.

A frequência de casos de pré-eclâmpsia foi dominante colacionada a de eclampsia. Dentre as 132 gestantes atendidas, 130 (98,5%) foram diagnosticadas com pré-eclâmpsia e somente duas (1,5%) pacientes tiveram convulsão, diferenciando, assim, a eclampsia. Portanto, quando analisamos os casos de pré-eclâmpsia e eclampsia no hospital em estudo, ressaltamos que, de um total de 9.476 gestantes atendidas em 2007, 1,37% exibiram pré-eclâmpsia e 0,02% desenvolveram eclampsia (LACERDA e MOREIRA, 2011).

A pré-eclâmpsia é uma condição específica da gestação, aparece por volta da 20ª semana, e acarreta diversos problemas principalmente no sistema vascular, hepático, renal e cerebral sendo esta uma das principais causas de morte materna no Brasil (cerca 37% das causas de morte obstétricas diretas). A frequência de pré-eclâmpsia varia de 2 a 10% das gestações em todo o mundo (CAVALLI, et al, 2009). A presença de hipertensão arterial durante a gestação é motivo de muitas preocupações devido seus efeitos deletérios, sendo esta uma patologia de grande importância para saúde pública. Nos casos de pré-eclâmpsia, está indicada a interrupção da gravidez, não importando se o conceito esteja maduro ou não (MONTENEGRO, 2008).

Bezerra et al. (2005) realizaram estudo em uma maternidade-escola de Fortaleza, Estado do Ceará, no período de 1981 a 2003, sobre mortalidade materna e notaram que 41,2% dos óbitos maternos foram em resultado de complicações hipertensivas. Porém, analisa-se que, com a transferência das pacientes obstétricas mais gravemente enfermas, perde-se a evolução dos casos e, com isso, os resultados são reduzidos.

A eclampsia é definida como a presença de convulsão em mulheres com pré-eclâmpsia (MONTENEGRO, 2008). Em geral, a eclampsia caracteriza-se pela presença de convulsões tônico-clônicas generalizadas ou coma em mulheres com qualquer quadro hipertensivo não causado por epilepsia ou qualquer outra doença convulsiva, podendo ocorrer no parto e puerpério (BRASIL, 2012).

No estudo de Lacerda e Moreira (2011), aponta como fator relevante o fato que 19,7% das gestantes atendidas com diagnóstico de pré-eclâmpsia/eclâmpsia foram conduzidas para unidades de referência em atendimento de gestantes de alto risco e 47% das gestantes com pré-eclâmpsia atendidas na emergência foram internadas após atendimento.

Segundo Egan e Peña (2007), o tratamento antihipertensivo está dirigido a precaver complicações cerebrovasculares e cardiovasculares, e se aconselha comumente quando a pressão arterial diastólica é > 105 mm Hg, e a pressão arterial sistólica é > 160 mm Hg, impedindo quedas súbitas de pressão. O objetivo é manter a pressão sistólica entre 140 e 160 mm Hg, e a pressão diastólica entre 90 e 105 mm Hg, com o desígnio de manter a pressão de perfusão cerebral e o fluxo sanguíneo uteroplacentário. A hidralazina parenteral é o agente mais frequentemente empregado para este desígnio.

Outra causa importante de atendimento de emergência no Brasil está associada às complicações hemorrágicas, as quais representam 10 a 15% das internações hospitalares. As hemorragias obstétricas geralmente são em decorrência de importantes situações que podem ocorrer na primeira metade da gestação (abortamento, gravidez ectópica, neoplasia trofoblástica gestacional benigna, descolamento corioamniótico); segunda metade da gestação (placenta prévia, acretismo placentário, descolamento prematuro de placenta, rotura uterina e vasa prévia); entre outras causas menos frequentes de sangramento tem o câncer de colo de útero, traumatismo vaginal e etc. (BRASIL, 2012), exigindo intervenção rápida e precisa para que se consiga um bom prognóstico (LIPPI, 2011).

As hemorragias na segunda metade da gestação são uma das principais causas de atendimento e internação hospitalar de gestantes abaixo de 38 semanas, com considerável acréscimo da taxa de morte materna e perinatal e cesarianas, estando relacionada com aumento nos índices de recém-nascidos prematuros. São inúmeras as possíveis causas de sangramento em obstetrícia, as mais frequentes são a placenta prévia que correspondem até 50% dos diagnósticos e descolamento prematuro de placenta (MS, 2010).

A rotura prematura das membranas pré-termo (RPMP), definida como amniorrexe prematura ocorrida antes de 37 semanas, incide em 3% de todas as gestações e é responsável por aproximadamente 30% dos partos prematuros, sendo principal fator para indução do parto imediato (MONTENEGRO, 2008).

A estreita relação entre processos infecciosos e/ou inflamatórios e a ocorrência de ruptura prematura pré-termo das membranas amnióticas está bem fundamentada. A possível exposição fetal a processos inflamatórios e infecciosos, bem como ao nascimento prematuro, tornam a ruptura prematura pré-termo das membranas amnióticas uma importante causa na morbi-mortalidade neonatal causando grandes problemas com os quais obstetras e neonatologistas se defrontam na atualidade sendo esta considerada uma emergência obstétrica (PAULA, et al, 2008).

O deslocamento prematuro da placenta (DPP) normalmente implantada é a separação abrupta da placenta antes do parto do concepto, ocorrendo em gestação de 22 semanas ou mais. Nas formas graves o quadro clínico é clássico, com dor abdominal, hipertonia e sangramento, levando a quadro de choque, presença de coagulopatia e alta mortalidade fetal (BRASIL, 2000).

A separação da placenta pode ser parcial ou total e é classificada em três graus, levando em conta os achados clínicos e laboratoriais, de acordo com a classificação de Sher: grau 1 sangramento genital discreto sem hipertonia uterina significativa; grau 2 sangramento moderado e contrações tetânicas; grau 3 sangramento genital importante com hipertonia uterina, sem ou com coagulopatia instalada (BRASIL, 2012).

O DPP ocorre em cerca de 1 a 2% das gestações (BRASIL, 2012), e se constitui em uma das mais graves complicações da prenhez, sendo responsável por cerca de 15 a 20% de todas as mortes perinatais. É mais comum em mulheres de paridade elevada e nas menores de 20 anos e com história do acidente em gravidez anterior. A hipertensão é responsável por 50% dos casos de DPP (ZUGAUIB, 2008).

A presença do concepto no útero feminino é causa de complexas interações orgânicas e em casos de complicações, o processo da doença e seu tratamento estão relacionados à sobrevivência de ambos os envolvidos. Diante de uma emergência obstétrica, a mãe se torna prioridade em qualquer situação, uma vez que o feto depende inteiramente dela para manter seu suporte fisiológico (ZUGAUIB, 2008).

As demais emergências obstétricas citadas foram: abortamento, trabalho de parto prematuro (TPP), cardiopatias, acidentes e gravidez ectópica. É importante ressaltar que no decorrer de toda a gestação podem ocorrer complicações que tornam uma gestação normal em gestação de alto risco.

No estudo de Vega, Kahhale, Zugaib (2007), a hipertensão na gestação foi responsável por 23% dos 609 óbitos acontecidos em São Paulo. A pré-eclâmpsia/eclâmpsia liderou as causas de morte por hipertensão com 99 casos e 43 foram devido à hipertensão sistêmica ou crônica na gestação.

A hipertensão arterial é a intercorrência clínica mais comum na gravidez, sendo responsável por 5% a 10% dos distúrbios que acontecem nesse período. Apresenta uma incidência relativamente alta que aumenta em determinados grupos específicos. Pacientes com mais de 35 anos, estão mais sujeitas à hipertensão arterial crônica, enquanto, as primigestas e as adolescentes, têm maiores chances de desenvolverem pré-eclâmpsia e eclâmpsia (AMARAL; LUZ, SOUZA, 2007).

A prevalência de hipertensão gestacional em pacientes nulíparas é 6 a 17%, sendo 2 a 4% em pacientes múltiparas. Em 20 a 50% das pacientes com hipertensão gestacional há progresso para pré-eclâmpsia, com desenvolvimento de proteinúria, antes ou após o parto. A prevalência de pré-eclâmpsia é normalmente descrita como 5 a 8%, exibindo amplas variações na literatura. Em gestação gemelar a prevalência de pré-eclâmpsia é de 14%, podendo chegar a 40% em pacientes com pré-eclâmpsia prévia. A hipertensão arterial crônica acomete em torno de 5% das gestações, sendo considerada como fator de risco para a pré-eclâmpsia. A taxa de pré-eclâmpsia sobreposta em pacientes hipertensas crônicas é 15 a 25% (OLIVEIRA et al, 2006).

Em relação à idade gestacional no estudo de Santos, et al (2012) houve predomínio de morte nas faixas de 31 a 34 semanas (25,4%) e de 35 a 38 semanas (22,8%),

sendo mais frequente entre as primigestas (40,4%), seguidas pelas secundigestas e tercigestas (26,3%). A média do peso fetal foi de 2827 ± 832 g e quatro (2%) dos recém-nascidos foram analisados pequenos para a idade gestacional. Em relação ao índice de Apgar, 27 (13,5%) recém-nascidos apresentaram índice da Apgar <7 no primeiro e no quinto minuto, e a maioria estava associada à pré-eclâmpsia materna (SANTOS et al, 2012).

As emergências obstétricas relacionadas a complicações diretas da gestação são um grande problema que podem trazer serias consequências para mãe e para o feto. Alguns fatores de risco podem ser pesquisados durante o pré-natal sendo esta: dependência de drogas lícitas e ilícitas; morte perinatal anterior; abortamento habitual; esterilidade/Infertilidade; anormalidade de acordo ao tamanho do útero, gemelaridade e polidrâmnio; trabalho de parto pré-termo e pós-datismo; pré-eclâmpsia e eclampsia; diabetes gestacional; amniorrexe prematura; hemorragias da gestação; isoimunização; óbito fetal; hipertensão arterial; cardiopatias; pneumopatias; nefropatias; endocrinopatias; hemopatias; epilepsia; doenças infecciosas; doenças autoimunes; ginecopatias (BRASIL, 2006).

A morte materna decorre, em geral, de um conjunto de eventos malsucedidos. Esse processo inclui desde o manejo da própria gestante com sua sintomatologia, o maior ou menor suporte familiar e social a suas necessidades, e, em especial, a resposta dos serviços de saúde. As urgências e emergências maternas ao mesmo tempo em que nos permitem identificar os casos críticos nos oferecem a oportunidade de interrupção do processo (AMARAL; LUZ, SOUZA, 2007).

Para que se consiga realizar o pronto atendimento as gestantes de alto risco são necessárias que se façam mudanças para uma melhoria da atenção e acolhimento dessas gestantes e busque parcerias com os serviços de suporte disponíveis, qualificando a equipe multidisciplinar para uma assistência de qualidade e humanizada, especialmente as atuantes em saúde pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos artigos analisados, identificaram-se os fatores que mais ocorrem para as emergências maternas, que são as complicações hipertensivas, hemorragias, amniorrexe prematura e descolamento prematuro da placenta.

De acordo com estudos atuais, a pré-eclâmpsia grave é o principal fator desencadeante da morte materna nos países em desenvolvimento. Esta alta taxa de hipertensão gestacional pode estar associada a diversos fatores de risco e principalmente a falhas durante a assistência pré-natal.

Como em todo estudo, teve um fator limitante para realização do mesmo, o escasso acervo bibliográfico publicado no banco de dados pesquisado, causando a forte impressão de que existem poucas pessoas interessadas em conhecer informações a respeito das formas de atendimento às situações de risco na gestação.

De acordo com o que foi visto na literatura, grande parte das situações emergenciais da gestação, podem ser resolvidas evitando a morte materna e neonatal, sendo que para isso faz-se necessário que os serviços de saúde e os profissionais que ali atuam estejam prontamente adequados para resolução rápida e eficaz da situação, permitindo a proteção da vida materna, seja com intervenções médicas imediatamente instituídas, seja com um sistema de referência e contra referência eficaz e atuante. A enfermagem desempenha um papel de fundamental importância,

devendo desenvolver ações de promoção e prevenção, cuidando individualmente da família, principalmente, da gestante.

Após a análise dos dados foi possível verificar que mulheres que já possuem fatores de predisposição e de risco para síndromes hipertensivas gestacionais, demandam do profissional de enfermagem uma maior atenção, pois a chance do desenvolvimento da patologia é maior nessas gestantes. Podendo de essa forma diminuir ou evitar as emergências obstétricas.

Conclui-se que o enfermeiro tem um papel essencial na prática do cuidado para essas gestantes, desde o pré-natal orientando-as e concretizando as intervenções necessárias, causando um maior conforto físico e o bem-estar das mesmas, impedindo, assim, um possível agravante tanto para a mãe quanto para o recém-nato.

Com base nos dados apresentados no estudo, considera-se de extrema precisão a atuação do enfermeiro no processo gestacional, visando à prevenção e orientação a mulher quanto às doenças hipertensivas, que podem ocasionar emergências obstétricas.

Observa-se ainda, a grande prevalência da morbimortalidade relacionada às doenças hipertensivas gestacionais. Com isso, pressupõe que os programas voltados à saúde da mulher não estão com efetividades assíduas, na promoção em saúde, em particular no pré-natal, que é indispensável para uma busca ativa das gestantes assistidas no mesmo. Tendo assim a necessidade da assistência de uma equipe multidisciplinar.

Vale ressaltar quanto à dificuldade de alcançar um diagnóstico precoce no caso de doença hipertensiva gestacional e assim impedir sua evolução para formas mais graves, beneficiando o bem-estar do binômio materno fetal. Sendo importante a assistência de enfermagem e intervenções, mostrando que o planejamento, é essencial em qualquer fase do ciclo da patologia.

• REFERÊNCIAS

ABBADE, J. F. **Esquema de Zuspan versus esquema alternativo com sulfato de magnésio na prevenção e tratamento da eclampsia, comparação da concentração sérica de magnésio.** 2005. Tese (Doutorado em Ginecologia, Obstetrícia e Mastologia) - Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2005.

AMARAL, E; LUZ, A. G; SOUZA, J. P. D. de. **A morbidade materna grave na qualificação da assistência: utopia ou necessidade?** Rev. Bras. Ginecol. Obstet. Rio de Janeiro, v. 29, n. 9, 2007.

ASSIS, T. R; VIANA, F. P; RASSI, S. **Estudo dos principais fatores de risco maternos nas síndromes hipertensivas da gestação.** Arq. Bras. Cardiol, São Paulo, v. 91, n. 1, jul. 2008.

BEZERRA, E. H. M; JÚNIOR, C. A. A; FEITOSA, F. R. G; CARVALHO, A. A. A. **Mortalidade materna por hipertensão: índice e análise de suas características em uma maternidade-escola.** Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia, v. 27, n. 9, p. 548-553, 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Urgências e Emergências Maternas: guia para diagnóstico e conduta em situações de risco de morte materna** / Secretaria de Políticas de Saúde, Área Técnica da Saúde da Mulher. Brasília: Ministério da Saúde, 2ª edição, 2000.

BRASIL, Manual técnico: **Gestão de Alto Risco**, editora MS, Brasília- DF, 2010.
BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual dos Comitês de Mortalidade Materna**. 3. ed. Brasília, DF: Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2007. Disponível em < http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/comites_mortalidade_materna.pdf >.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Gestão de Alto Risco: manual técnico. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Estratégicas**. Área Técnica da Saúde da Mulher. Brasília: Ministério da Saúde, 2012, 5ª edição.

BREVIDELLI, M.M; DOMENICO, E.B.L. **Trabalho de conclusão de curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde**. São Paulo: IÁTRIA, 2006.

BUCHABQUI, J. A; CAPP, E; FERREIRA, J. **Adequação dos encaminhamentos de gestações de alto-risco na rede básica de atenção à saúde de Porto Alegre**, Rio Grande do Sul, Brasil. Rev. Bras. Saúde Mater. Infant, 2006, vol.6, n.1, pp. 23-29. ISSN 1519-3829.

CALDEYRO-BARCIA, R. et al. **Frequência cardíaca e equilíbrio ácido base do feto**. Montevideo: Centro Latinoamericano de Perinatologia y Desarrollo Humano, 1973. (Publicacion científica del CLAP, n. 519).

CAVALLI, R. C; SANDRIM, V. C; SANTOS, J. E. T; DUARTE, G. **Predição de pré eclampsia**. Rev. Bras. Ginecol. Obstet.-4. ISSN 0100-7203. Disponível em: < - 72032009000100001. > Acesso em 12 de novembro de 2014.

CINTRA E. A.; NISHIDE V. M.; NUNES W. A. **Assistência de Enfermagem ao Paciente Gravemente Enfermo**. 2ª edição. Atheneu, São Paulo: 2001.

COSTA, A. M; GUILHEM, D; WALTER, M. I. M. T. **Atendimento a gestantes no Sistema Único de Saúde**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 39, n. 5, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Manual da pesquisa qualitativa. Introdução: incorporando o campo da pesquisa qualitativa**. Thousand Oaks, Calif, 1994. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000100012.
DOURADO, V. G; PELLOSO, S. M. **Gravidez de alto risco: o desejo e a programação de uma gestação**. Acta paul. Enferm, 2007, vol.20, n.1, pp. 69-74. ISSN 1982-0194. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000100012>.

DUNCAN B. B. **Medicina Ambulatorial: Condutas de atenção Primária**. 3ª edição. Artes Médicas, Porto Alegre: 2004.

EGAN, L. A. V.; PEÑA, S. P. C. **Conceptos actuales sobre lapre eclampsia-eclampsia.** Revista de laFacultad de Medicina UNAM, v. 50 n. 2, p. 57-61, 2007

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACERDA, C; MOREIRA, T. M. M. **Características obstétricas de mulheres atendidas por pré-eclâmpsia e eclâmpsia.** Acta Scientiarum. Health Sciences, Maringá, v. 33, n. 1, p. 71-76, 2011.

LIPPI, U. G. **Radiologia intervencionista para o tratamento das hemorragias obstétricas graves.** Einstein. 2011; 9(4 Pt 1):552-4. Disponível em: <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/2315-Einstein_v9n4_552-554_port.pdf>.

MOIMAZ, S. A. S, et al.,**Sistema de Informação Pré-Natal: análise crítica de registros em um município paulista.** Rev. bras. enferm. 2010, vol.63, n.3, pp. 385-390. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672010000300006>.

MONTENEGRO, C. A. B. R. **Obstetrícia Fundamental.** 11. ed. Rio de Janeiro: Koogan, 2008.

MORSE, M. L. FONSECAII, S. C; GOTTGROYIII, C. L; WALDMANNIII, C. S; GUELLERII, E. **Morbidade Materna Grave e Near Misses em Hospital de Referência Regional.**Rev. bras. Epidemiol. 2011, vol.14, n.2, pp. 310-322. ISSN 1415-790X.

OLIVEIRA, V. J; MADEIRA, A. M. F; MATTOS, C. M. **VIVENCIANDO A GRAVIDEZ DE ALTO RISCO ENTRE A LUZ E A ESCURIDÃO.** Rev Rene, Fortaleza, 2011 jan/mar; 12 (1):49-56. http://www.revistarene.ufc.br/vol12n1_pdf/a07v12n1.pdf.
OLIVEIRA, C. A; LINS, C. P; SÁ, R. A. M; NETTO, H. C; BORNIA, R. G; SILVA, N. R; JUNIOR, J. A. **Síndromes hipertensivas da gestação e repercussões perinatais.** Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, 6 (1): 93-98, jan. / mar., 2006.
PAULA, G. M; SILVA, L. G. P; MOREIRA, M. E. L; BONFIM, O. **Repercussões da amniorrexe prematura no pré-termo sobre a morbimortalidade neonatal.** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 24(11): 2521-2531, nov, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n11/07.pdf>>.

RIBAS, C. C. C; FONSECA, R. C. V. **Manual de Metodologia OPET.** Curitiba, 2008.

RODRIGUES, E. M; NASCIMENTO, R. G; ARAUJO, A.**Protocolo na assistência pré-natal: ações, facilidades e dificuldades dos enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família.**Rev. esc. enferm. USP [online]. 2011, vol.45, n.5, pp. 1041-1047. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000500002>.

SANTOS, E. M. F; AMORIM, L. P; COSTA, O. L. N; OLIVEIRA, N; GUIMARÃES, A. C. **Perfil de risco gestacional e metabólico no serviço de pré-natal de maternidade pública do Nordeste do Brasil.** RevBrasGinecol Obstet. 2012;

34(3):102-6.

SHIMIZU, H. E; LIMA, M. G. **As dimensões do cuidado pré-natal na consulta de enfermagem.** Rev. bras. enferm. 2009, vol.62, n.3, pp. 387-392. ISSN 0034-7167. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672009000300009>.

SILVA, E. F, et al. **Percepções de um grupo de mulheres sobre a doenças hipertensiva específica da gestação.** Rev. Gaúcha Enferm. Porto Alegre, v. 32, n. 2, jun. 2011.

SOUZA, J. P; CECATTI, J. G; PARPINELLI, M. A; SERRUYA, S. J; AMARAL, E. **Crítérios adequados para a identificação de near-miss morbidade materna em instalações de cuidados terciários: Um estudo transversal.** BMC Parto Gravidez de 2007; 11 (7): 20.

WEINERT, L. S, et al. **Diabetes gestacional: um algoritmo de tratamento multidisciplinar.** ArqBrasEndocrinolMetab, São Paulo, v. 55, n. 7, out. 2011.

VEGA, C. E; KAHHALE, S; ZUGAIB, M. **A mortalidade materna por hipertensão arterial na cidade de São Paulo (1995-1999).**Clinics (São Paulo). 2007; 62 (6) : 679-84 .

ZUGAUIB, Marcelo. **Obstetrícia.** 1ªed. Barueri, São Paulo: Editora Manole, 2008.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DIVERSO: A APRENDIZAGEM MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN⁵

Morais, Éber Divino Dias de⁶

RESUMO

O presente estudo tem como tema a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo tanto de sujeitos deficientes ou aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Com este trabalho objetiva-se apresentar a eficácia da aprendizagem mediada pelas ideias de Feuerstein que contribuem com o processo de ensino aprendizagem por esse método se basear na intencionalidade e na reciprocidade da interação, portanto o significado em si não é o produto e sim a mediação que será realizada após a avaliação desse produto. Ademais, busca-se esclarecer a discrepância entre a aprendizagem mediada e a teoria sociointeracionista de Vygotsky, a fim de ofertar ao docente uma alternativa para condução do trabalho em sala de aula ao respeitar o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo. Para a realização deste estudo, utiliza-se a pesquisa bibliográfica que permite a análise de teorias e possíveis associações e refutas. Espera-se que essa pesquisa auxilie os docentes do ensino infantil e fundamental a compreender as teorias de aprendizagem coerentes com práticas pedagógicas específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Mediada. Feuerstein. Programa de Enriquecimento Instrumental.

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional, a busca por teorias e métodos que possam atender tanto a escola como o sujeito aprendiz é notória, quando se procura uma educação de qualidade, em especial, o ato de aprender que tem como referente investigações de natureza acadêmico científico.

Dentre os estudiosos que abordam o processo o ato de aprender, encontra-se Piaget (1986) que em sua teoria sobre a aprendizagem e a cognição demarca os estágios de desenvolvimento do ser humano. Posteriormente, essa classificação é refutada por Feuerstein (1990), o qual acredita que mesmo não cumprido um estado de maturação por faixa etária, o indivíduo conseguirá evoluir em sua aprendizagem se ele receber estímulos de um adulto através da mediação realizada pela Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que avaliará essa recepção a fim de conduzir novos processos de interação que resultam na modificabilidade do ser, uma transformação cognitiva que afeta até o substrato nervoso do sujeito. Cabe ressaltar que o processo de mediação não assimila à

⁵ Artigo solicitado com requisito para a obtenção do título de especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Souza.

⁶ Discente do curso de Especialização em Psicopedagogia do Instituto Souza.

concepção de Vygostky em relação à interação com o meio, visto que a mediação na EAM será pensada previamente.

Assim, para analisar o processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho tem por objetivo revisar o método da EAM, postulado por Feuerstein, ante a possibilidade de atender a uma sala de aula em suas especificidades, sujeitos que tenham ou não dificuldades ou transtornos de aprendizagem e deficientes, pois a mediação ocorre ao avaliar-se primeiramente a intencionalidade da ação.

Por meio da concepção de Feuerstein (1990), pode-se refletir acerca das dificuldades de aprendizagem, pois a aprendizagem é mediada de acordo com análise das experiências prévias do sujeito que serão relacionadas com experiências atuais a fim de que o ser seja capaz de estabelecer relações autônomas de cognição. Na EAM, método que resulta da interação entre sujeito, objeto de aprendizagem e um adulto que pode ser os pais ou professores preparados para executar ações que promovam significações precisas para o desenvolvimento do sujeito. Assim, a mediação é feita pelo adulto que ao verificar as dificuldades do estudante irá promover atividades de interação entre aluno-objeto de forma dinâmica, assim, o estudante não entrará exclusivamente em contato expositivo com um objeto ou conteúdo, ele aprenderá a agir diante de situações orientadas pelo adulto a fim de criar possibilidades para resolver o problema proposto. Caso observe-se que durante a realização da tarefa aja déficit em alguma etapa, o adulto que é o mediador irá planejar ações para sanar as dúvidas e possibilitar a finalização da primeira tarefa.

Para nortear a discussão desse estudo acerca do método de EAM, opta-se pela metodologia de pesquisa de revisão bibliográfica, a qual permitiu investigar a origem, implementação do método e estudos recentes acerca da EAM. No primeiro tópico da fundamentação teórica, avaliou-se a mediação realizada no processo cognitivo pelo qual se orienta Vygotsky (1980) e os desdobramentos dessa ação, para que no segundo item dessa seção inferisse sobre a EAM a fim de delinear o método no que concerne a sua função, realização e eficácia.

A terceira seção foi destinada a avaliar como esse método atua nas dificuldades de aprendizagem no que concerne a operações mentais. Por fim, espera-se que esse estudo motive outros debates educacionais, e que se cumpra o papel da educação atual: formar cidadãos e não entregar certificados aleatoriamente ao reduzir o indivíduo a números em bases estatísticas governamentais.

Também se destaca a relevância do presente trabalho, uma vez que considera o ser em suas possíveis diversidades e, mesmo com o diverso – é possível realizar a EAM que trará benefícios para os sujeitos envolvidos de acordo com a qualidade e quantidade de ações que podem ficar a cargo do mediador que deve seguir os critérios de mediação postulados por Feuerstein (1990).

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VERTENTE SOCIOCULTURAL

Embora a obra Vygostskyana não tenha origem recente, ela se torna atual pelo fato de contemplar o sujeito como um ser social, fruto da interação com o seu meio, ou seja, analisa indivíduo a partir da história cultural e da psicologia, assevera Griz (2003). Sua abordagem é diverge da de Piaget que concebe o sujeito que se desenvolve através de uma sequência de estágios.

Para Vygotsky (1987), o processo de ensino e aprendizagem acontece de duas formas: pela internalização e pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Acerca da internalização, entende-se que a aprendizagem se dá a partir das experiências que as crianças adquirem através da interação com as pessoas que convivem, adquirindo a linguagem verbal.

Assim, a criança incorpora em suas práticas sociais o que a interrelação do seu grupo em um determinado contexto cultural suscitou. Por esse viés, verifica-se a distância entre a teoria sociointeracionista de Vygotsky e a teoria Piagetiana que desconsidera a relação social. Entretanto:

a psicologia deve muito a Piaget. Não é exagero afirmar que ele revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento das crianças. (...) Foi o primeiro pesquisador a estudar sistematicamente a percepção e a lógica infantis: além do mais, trouxe para o seu objeto de estudo uma nova abordagem, de amplitude e ousadia incomuns. Em vez de enumerar as deficiências do raciocínio infantil, em comparação com os adultos, Piaget concentrou-se nas características distintas do pensamento das crianças, naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta (VYGOTSHY, 1987, p.9).

Devido ao construto de Piaget (1986), o estudo das características do pensamento infantil e seus estágios de desenvolvimento podem-se observar que quando a criança estuda concentrando-se "naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta", é dado o primeiro passo para o processo de ensino-aprendizagem.

Já a zona proximal de desenvolvimento, comumente conhecida como ZDP, se refere à distância entre o potencial de capacidade que a criança possui, definido por Vygotsky (1987) como desenvolvimento real, e o que ela pode desenvolver após alguma orientação, o desenvolvimento potencial.

Após o auxílio do adulto, percebe-se, de acordo com Griz (2003), que a criança aproveita bem o que lhe foi ensinado nos momentos de interação com outros seres e também com o ambiente, o que a torna competente para buscar a resolução de quaisquer problemas.

Essa investigação do que o sujeito mirim tem conhecimento e o que ele pode adquirir norteava a insegurança dos docentes, pois eles não conseguiam avaliar a capacidade oculta na criança devido ao método de análise estático que considerava apenas as respostas corretas – sendo assim, para Griz (2003) a teoria Vygotskyana é relevante ao assumir um compromisso com a evolução da aprendizagem por considerar todas as respostas das crianças – em especial as incorretas. De acordo com Sternberg (1996) Vygotsky recomendava:

Que se passasse de um ambiente de avaliação estático para um ambiente de avaliação dinâmico, no qual a interação entre criança e examinador não acaba quando ela responde, especialmente se responde incorretamente (STERNBERG, 1996, p. 386).

Para Vygotsky (1987), considerar o todo era significativo com vistas no objetivo específico – entender o nível intelectual da criança e traçar estratégias para que ela o supere cada dia mais. Portanto a ZDP proporciona a compreensão do potencial atual da criança e, conseqüentemente, o que ela realizará só e essa autonomia apenas acontecerá devido a um processo dinâmico e interativo entre a criança e os seres que fazem parte de sua convivência. O autor ainda afirma que a mera reprodução do produto de uma interação não é similar ao que ele define como desenvolvimento, pois o evoluir está em consonância com as funções psicológicas ou processos superiores.

Vygotsky (1987) também acentua que o desenvolvimento humano advindo da interação é concebido como uma realização coletiva que possibilita a criança aprimorar distintas habilidades humanas e, assim, participar do “mundo simbólico” do adulto. Através do diálogo entre os sujeitos se recria a cultura de um povo, visto que essa é o elemento constitutivo do ser e se apropria dele requer reelaborações de conhecimentos que explicam o contexto cultural e estimula a mudança nas práticas sociais do ser.

Assim, de acordo com Baquero (1998), no processo de apropriação da cultura é mútuo, pois a criança modifica suas características psicológicas ao se apropriar da cultura que também é modificada pelo sujeito mirim.

No quesito genética, Vygotsky (1987) explana que mesmo o indivíduo herdando a carga genética de seus pais e avós, essa sofre alterações desencadeadas pelo contexto de interações. Como ocorre com a aquisição linguística que o autor não considera inata, haja vista que a linguagem é um produto de relações humanas anteriores, então a criança nasce e apropria da linguagem que suscita outras capacidades como falar, ouvir e articular a linguagem verbal e isso acontece devido à linguagem fazer parte do ambiente da criança.

Através da relação entre a criança e os sujeitos que ela convive a criança aprende a diferenciar-se o que propiciará a formação da personalidade e inteligência desse ser ao passo que vislumbrará tanto restrições como oportunidade a fim de buscar sua singularidade, pois Vygotsky

rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas às imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA, 1994, p.24).

Sendo assim, o cérebro pode trabalhar com distintas funções sem ter que alterar sua morfologia. Pois, como defende Vygotsky, o ser humano se desenvolve a partir de relações que estabelece com outros e com o meio, portanto, o diferente será recorrente na vida do sujeito porque está inserido em uma cultura.

A EXPERIÊNCIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA POR FEUERSTEIN: ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DA MEDIAÇÃO DO SIGNIFICADO

Para Feuerstein (1990), propulsor da “Experiência da Aprendizagem Mediada” (EAM), além de a criança ser agente da sua aprendizagem, precisa-se também de uma situação de aprendizagem mediada por um ser humano ativo que junto com o sujeito mirim agencie o ato de aprender. Visto que, para o autor, se a criança não receber essa mediação, ela terá prejuízos consideráveis no potencial de aprendizagem e na adaptação para vivenciar uma educação formal.

Nas teorias de aprendizagem antecedentes à EAM, como em Piaget e Vygotsky – o sujeito é concebido como um ser que se desenvolve por fases cognitivas. Já para Feuerstein, a ênfase não recai sobre as mudanças do curso do desenvolvimento do ser, maturação, e sim pela possibilidade de mediar em qualquer faixa etária e ter resultado exímio, independente de transformações genéticas e deficiências, pois o que validará o desenvolvimento é o ato de mediar, ou seja, de avaliar situações distintas e ser capaz de inferir sobre eles e não apenas reproduzir uma série de pensamentos e ideias programados para os seres daquela faixa etária.

Feuerstein (1990), ainda expõe que se uma criança na infância apresenta problemas de dicção, mas aos nove anos consegue superar através da experiência de aprendizagem mediada, como se pode corroborar com o desenvolvimento normativo que delimita idades específicas para uma aprendizagem específica, o que compõem os padrões estabelecidos por algumas teorias da aprendizagem.

Feuerstein (1990) e seus colaboradores apontam também fragilidade na avaliação cognitiva, haja vista que enquanto Piaget (1986) verificava uma estrutura cognitiva básica em um estágio de desenvolvimento a conservação da matéria, Feuerstein (1990) percebe que algumas crianças não têm essa capacidade sem interagir com os pré-requisitos cognitivos sensíveis a fatores socioculturais e educacionais, o que demonstra ser uma operação complexa que pode ser orientada após sua avaliação, desse modo

em termos práticos, isso significa que não é feita nenhuma previsão baseada no desempenho corrente da criança, em seu nível final de desempenho. Não se mede a criança pelo seu grupo sociocultural ou pelo desempenho médio da sociedade como um todo. Tal atitude lembra a posição existencialista com sua ênfase no caráter inacabado, não previsível e “aberto” do indivíduo humano (GOMES, 2002, p.21).

Dessa forma, há situações distintas para avaliar como mediar, dentre elas, encontra-se o Desenho da Figura Humana, que é um teste de desenvolvimento comum e, Feuerstein e seus colaboradores (1979), observaram em dois grupos de 3 a 4 anos de idade, um de crianças que viviam no ambiente urbano e outro de crianças que residiam em meio rural que havia influência sociocultural em seus desenhos, sendo que não seria visível traços cognitivos maturacionais e sim desenvolvimento manifestado.

No quesito de cognição maturacional, Feuerstein (1990) infere que em grupos homogêneos, esse crivo pode ser pertinente, todavia em situações que o indivíduo apresente uma deficiência de aprendizagem, não há êxito. Assim, verifica-se um radicalismo da EAM em relação ao desenvolvimento normativo, devido no método de Feuerstein atentar-se para a presença ou não da mediação de aprendizagem que quando intensiva se torna um sistema interno de referência e não pelo o que se espera de desenvolvimento cognitivo de um sujeito em determinada faixa etária, o que remete a posição existencialista defendida por Sartre (1980) a qual o indivíduo se constrói através de suas experiências diárias, desse modo não se mensura o aprendizado por questões socioculturais ou por um desenvolvimento padrão.

De acordo com Gomes (2002), os agentes de mediação oscilam em mediadores humanos e simbólicos. Na mediação sociocultural observa-se a interação entre criança-adulto e a apropriação da criança feita a partir dessa relação, logo o que orientam as análises são os dados empíricos acerca da interação. O que difere na concepção de Feuerstein é que a orientação da mediação não é feita pelo resultado, e sim pela teoria da EAM, assim, verifica-se que só haverá êxito na aprendizagem se seguir os princípios de mediação dessa teoria. Dentre eles, a modificabilidade que será ressignificada nessa teoria por meio do Programa do Enriquecimento Instrumental (PEI), que assegura sua eficiência por ratificar que o sujeito é ser que se transforma a partir de suas vivências e interações, o que origina a modificabilidade interna que mostra o que o sujeito aprendeu em relações de mediação.

Nesse sentido, há mudança de comportamento, estrutura mental cognitiva e, ainda, no substrato neurológico, o qual se transforma a partir das interações realizadas com o meio. Portanto, acerca do conceito de modificabilidade, "a inteligência é alterável, independente de fatores como herança genética, as anomalias cromossômicas, as privações diversas do meio ambiente, etc" (GOMES, 2002, p. 68).

A modificabilidade surge a partir das reflexões e experiências empíricas de Feuerstein e seus colaboradores durante a segunda Guerra Mundial no período de 1950 e 1954 em que Feuerstein foi incumbido de desenvolver o potencial cognitivo de crianças judias provenientes do holocausto, essas crianças eram nativas de países diversos como Ásia e África e se concentravam na França e Marrocos para serem preparadas para a imigração com destino a Israel, entretanto, ao serem submetidas a teste

cognitivos Piagetianos e os sujeitos mirins apresentam atraso cognitivo a ponto de considerar-se retardo mental. Então, Feuerstein iniciou um processo de avaliação daquelas crianças ao interagir com cada uma delas e verificar que, embora nos testes não tivessem apresentado resultados satisfatória em capacidades manifestas, elas demonstravam raciocínio alterado melhor que o padrão, ou seja, uma capacidade não manifesta como já havia preconizado Vygotsky (1980).

Devido às características culturais de algumas crianças, potencializar, por exemplo, a expressão oral, muitas delas conseguiram sobressair no processo de experiência da aprendizagem mediada, contudo, aquelas que não tiveram contato com a sua cultura ficaram limitadas e encontraram dificuldades de aprendizagem até terem um acompanhamento específico de interação humana desenvolvido por Feuerstein através das constatações das atividades empíricas supracitadas.

Logo, com a ideia de promoção da inteligência, Feuerstein ultrapassa o conceito de desenvolvimento cognitivo biológico difundido por Piaget (1986) e “entra em cena uma preocupação com a relação dialética entre o amadurecimento biológico da estrutura cognitiva e sua ativação através do plano social (das interações mediadas)” (GOMES, 2002, p. 73).

O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), segundo Gomes (2002), fornece meios de “como aprender a aprender” e, embora não se vincule a uma área específica – há relações com alguns conteúdos, pois a realização de algumas tarefas exige conhecimentos prévios, como identificar formas geométricas, por exemplo. Todavia, se o aluno não possuir esse conhecimento, nas aulas com o método do PEI – os alunos aprendem tal, não como meta, mas como um meio para realização de uma tarefa. Por isso, usam-se os sete instrumentos de mediação do PEI: Organização de pontos, Orientação espacial I, Orientação espacial II, Percepção analítica, Classificações, Comparações e Ilustrações.

Desse modo, a partir do processo de mediação, as informações que são abordadas nesse método são gerais e depois de desenvolvidas em princípios e cognição, há a transposição para conteúdos que é responsabilidade do professor em relação as suas habilidades e iniciativa, essas orientarão a qualidade e quantidade da mediação.

No que concerne ao conceito de mediação, verifica-se que:

a rápida expansão da teoria traz um certo perigo de aplicação inapropriada de termos e, em uma certa extensão, uma tendência a confundir a EAM com diferentes teorias da aprendizagem e métodos que podem ser, se não totalmente opostos, pelo menos contrários às características centrais especificadas pela EAM. Acrescentando, uma vez que a área de interesse da EAM é a interação entre o ser humano e o seu ambiente sociocultural, a tendência para considerar qualquer interação ambiente-criança, como sustentando as características da EAM é grande (FEUERSTEIN E FEUERSTEIN, 1994, p.3).

Dessa maneira, para que a mediação ocorra no método da EAM, necessita: a) seguir os critérios da intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado; b) estimular a construção de significado que é incitada pelo mediador e; c) transcender a realidade concreta a fim do que é aprendido em dado momento se manifestar em outras situações e contextos.

Essas três características para Feuerstein (1990) são fundamentais e universais para que a interação seja resultante da EAM. Há mais nove crivos, contudo eles não são obrigatórios como os três primeiros, embora sejam importantes a situações específicas de mediação, dentre eles encontra-se – segundo Gomes (2002) a mediação do sentimento de competência, da regulação e controle do comportamento, do comportamento de compartilhar, da individualização psicológica, da busca de objetivos e metas, do desafio na busca da novidade e da complexidade, da conscientização do ser humano como modificável, da busca por alternativas otimistas e do sentimento de pertencimento.

Desse modo, ao seguir os princípios coerentemente, o professor-mediador conseguirá sanar as dificuldades de seu aluno. A próxima seção aborda como as operações mentais podem influenciar no desenvolvimento de indivíduos que apresentam alguma deficiência e, conseqüentemente, dificuldade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a sociedade conheça bem a palavra mediação e haja no universo acadêmico pesquisas que tratam dessa temática, visualiza-se a confusão conceitual presente em muitos textos que acreditam que a solução da educação se encontra no ato de mediar, sem considerar que essa ação é mais complexa, pois se deve analisar onde intervir e o porquê para planejar a ação no momento adequado, e - ainda, depois do resultado da interação, avaliar o que foi significativo e o que pode ser modificado. Sendo assim, mediar é uma alternativa para o processo de ensino aprendizagem, mas precisa ser uma ação fundamentada em teorias e recorrente para que seja significativa para o discente.

A modificabilidade estrutural é a transformação cognitiva e até neural que permite constar a evolução no desenvolvimento cognitivo do ser ao vislumbrá-lo agindo de forma "livre" a partir do que aprendeu. É válido ressaltar que o método EAM desenvolve através do Enriquecimento Instrumental (PEI), programa que não tem ligação com um conteúdo específico, mas pode exigir em uma tarefa o conhecimento prévio de uma determinada matéria, todavia – caso o discente não possua o conhecimento considerado básico, ele não é menosprezado e sim conduzido a formas rígidas para reconheça-se o conteúdo em si a fim de posteriormente estabelecer relações entre os seres.

Dessa maneira, através da Educação de Aprendizagem Mediada, o aluno é visto como um ser individual que tem suas habilidades trabalhadas para que se atinjam competências e mesmo que o professor-mediador percebe alguma habilidade que não foi explorada e atrapalhe na execução de

tarefas, se traça estratégias para que o sujeito supere a dificuldade. Assim, percebe-se a relevância dessa abordagem no contexto atual da educação que conta com uma diversidade de sujeitos que possuem potencialidades que não são trabalhadas muitas vezes.

Quando se refere a sujeitos com dificuldades de aprendizagem, o método desenvolvido por Feuerstein se faz abrangente, pois se refere tanto a indivíduos que apresentam alguma deficiência ou aqueles que possuem dificuldades na aprendizagem. Por essa razão, a Experiência da Aprendizagem Mediada é uma abordagem que se adequa ao sujeito do século XXI e pode contribuir com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem ao resolver problemas que muitas vezes são ignorados em sala de aula por acreditar-se em falta de interesse do aluno. E esses só são observados por meio dos instrumentos do PEI e a mediação da EAM que permitem ao professor-mediador conhecer as dificuldades de aprendizagem do seu aluno e traçar meios para que ele consiga resolver tarefas no processo de ensino-aprendizagem de forma significativa ao criar possibilidades e optar por estratégias eficazes para a finalização dos exercícios. Cabe ressaltar que não se remete ao insucesso de alunos como ocorre no ensino tradicional que visa à classificação dos estudantes, com a EAM e o PEI as dificuldades são eliminadas através da mediação.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. In: FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.S.; TANNENBAUM, A.J. (Eds). **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications**. London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1990.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução M^a Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda., 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fonte, 1987.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Tradução Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

O ENSINO DA LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Corrêa, Érica dos Santos

RESUMO

Este artigo teve por objetivo enfatizar a importância da ludicidade no ensino da língua brasileira de sinais desde a educação infantil, uma vez que a inclusão deve acontecer de forma natural desde os primeiros anos de vida, tornando as relações sociais de ouvintes com não ouvintes algo natural, sem preconceitos ou medos; bem como refletir sobre a proposta de educação de surdos em uma perspectiva bilíngue no contexto educacional brasileiro. A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica, uma vez que há disponível um vasto conteúdo relacionado ao tema escolhido, nos quais buscou-se respostas para os questionamentos abordados, como a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Libras desde a educação infantil no contexto educacional brasileiro. Dentro desse contexto percebeu-se que já existe um longo caminho percorrido no que se refere à escolarização de deficientes auditivos, bem como o ensino da Libras, contudo ainda há muito caminho a ser percorrido e diversos obstáculos a serem vencidos. Como o uso da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Libras, o ensino desde a educação infantil de forma inclusiva para todos os envolvidos no âmbito escolar de forma a incluir os ouvintes com os não ouvintes e vice versa. Percebeu-se a falta de profissionais capacitados e as barreiras para os que desejam capacitar-se.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Educando. Educador. Libras. Bilingue.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como tema a importância do ensino da Libras desde os primeiros anos de escolarização, educação infantil, bem como a importância da capacitação profissional adequada para todos os envolvidos no contexto educacional. Nesse contexto, o tema foi escolhido partindo da fundamental importância e o relevante grau de necessidade do ensino da Libras e da capacitação profissional, proporcionando, a inclusão de forma eficaz, contribuindo para a socialização e formação integral de pessoas com deficiência auditiva.

Assim, integrando as culturas dos ouvintes com as dos não ouvintes através de atividades lúdicas vindo a contribuir de forma significativa a comunicação entre ouvintes e não ouvintes, não apenas de forma isolada com poucas palavras, mas vinculadas muitas vezes a mimica. Quebrando barreiras de preconceitos através de atividades prazerosas .

A atividade lúdica favorece a comunicação da criança com o meio e com ela mesma, pois assim ela descobrirá novas formas de se comunicar e com isso, de maneira dinâmica, conseguirá compreender o meio em que

está inserida e a si própria (Amarilha, 1997; Ferreira et al;2004).

É através da ludicidade que o indivíduo tem a possibilidade de estimular o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS com cooperação, criatividade, imaginação e socialização, transpondo os espaços do contexto escolar para a sociedade como um todo. Desta forma, este trabalho de pesquisa científica, objetiva ampliar, de forma significativa Língua Brasileira de Sinais pela Lei Federal nº10.436/02.

Conforme salienta Tardif (2002, p. 382) "ao brincar, a criança acaba por desenvolver uma ação social e cultural e a recria com o seu poder de reinvenção e de imaginação".

O lúdico, na educação infantil, como componente do ensino das Libras favorece a construção do conhecimento de maneira descontraída, no qual a criança se integra, interage intensamente e age de forma participativa.

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, as pessoas com surdez, têm direito a uma educação que garanta a sua plena formação; em seu Art. 2º, "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (Brasil, 2005, p. 1)

Se faz necessário a compreensão de que o ensino de Libras aconteça a partir do princípio de primeira língua para não ouvintes, sendo o Português a segunda língua.

Infelizmente no contexto educacional, ainda há muitas barreiras para a inclusão de crianças surdas. Sendo assim, apontados como motivos a falta de qualificação profissional dos educadores, bem como a presença de intérpretes em sala de aula. Nessa perspectiva o documento do MEC de 2004 aponta a necessidade :

O respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos. (BRASIL, 2004, p.7).

Assim, torna-se mais fácil o trabalho do ensino de Libras, a respeito das diferenças e especificidades como de qualquer criança, seja ela ouvinte ou não, na educação infantil. A importância do professor ter conhecimento da Língua de Sinais e a presença do intérprete em sala de aula, se tornam indispensáveis ao se pensar em educação de qualidade. Sem a presença do intérprete em sala de aula a aquisição do conhecimento pode se tornar falho, devido a quantidade de alunos com as mais diversas diferenças, tornando-se difícil ao professor chegar a todos os alunos.

DESENVOLVIMENTO

Nessa perspectiva em que surge a necessidade de um profissional auxiliando o aluno, nesse caso, um intérprete de Libras.

Ao tomar contato com a LDB, torna-se claro o estímulo para a integração de surdos na escola regular. Embora a lei fale sobre o respeito às diferenças, sobre os recursos disponíveis para a aprendizagem, sobre a tecnologia a serviço da educação e sobre igualdade, parece ficar a desejar discussões que abordem temas culturais e políticos (SKLIAR, 2011, p.108).

O surgimento do profissional tradutor de LIBRAS aconteceu partindo de atividades de voluntariado, na percepção da necessidade da comunidade surda de ter uma pessoa para auxiliar no seu processo de comunicação. Para que isso se concretizasse, fez-se necessário a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

De acordo com o dicionário Aurélio, intérprete é pessoa que interpreta, que serve de intermediário para fazer compreender indivíduos que falam idiomas diferentes. A profissão de intérprete de libras necessita uma postura diferenciada para atender às necessidades do aluno surdo. O intérprete de libras deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de libras é amparada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, É uma atividade que exige concentração, empenho e dedicação. O intérprete deverá estabelecer esse vínculo entre o contexto em que o aluno está inserido e a libras, proporcionando, sempre que possível, a socialização do aluno.

Todo ser humano necessita se comunicar, visto que através da comunicação se aprende a viver em sociedade. Ter deficiência auditiva não é sinônimo de inferioridade, todos os alunos tem condições de desenvolver suas habilidades, vindo a integrar-se a vida social plenamente, exercendo sua cidadania independente de sua condição física. Dentro desse contexto a escola exerce um papel de fundamental importância, uma vez que o meio escolar, na maioria das vezes, o primeiro meio social freqüentado após o familiar. Através da libras o individuo pode garantir a preservação de sua identidade, bem como a valorização e reconhecimento da sua cultura.

Pensando assim, Santos (1993, p. 13) elucida que "as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente".

Um dos maiores obstáculos no ensino é a capacitação do professor em Libras ao desenvolver atividades que façam com que todos interajam, professor com todos os alunos (ouvintes e não ouvintes) e alunos entre si. Dessa forma, há a necessidade da existência de um vocabulário, técnicas e métodos de ensino para que não haja obstáculos na comunicação, socialização e desenvolvimento cognitivo.

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita não advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (SILVA, 2007, p. 21).

Todos são responsáveis pela inclusão do aluno não ouvinte, a escola e a família devem integrar-se para que, ao ingressar no contexto educacional, a criança tenha condições de desenvolver todas as suas potencialidades seja ouvinte ou surdo. A escola ao receber um aluno surdo necessita providenciar o interprete junto a secretaria de educação. É importante frisar que segundo a lei brasileira é prevista a presença de intérpretes de libras nas diferentes instituições sociais, como por exemplo, escolas, universidades, programas de televisão, palestras, eventos sociais entre outros. O que se praticado por todas instituições citadas, por sua vez facilita a melhor compreensão entre surdos e ouvintes.

A escola necessita ser um espaço aberto e adequado ao ensino inclusivo. A exclusão ainda existe, mas através da educação inclusiva como consta na Constituição da República Federativa do Brasil, III, Art. 205 "A educação é 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", portanto a escola e os profissionais devem sempre estar abertos e capacitados para receber alunos surdos.

De acordo com Quadros (1997), no Brasil as crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada, e é comum encontrarmos surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série.

A utilização da Libras deve ser cada vez mais incentivada e não utilizada apenas em algumas instituições escolares, mas em todas as instituições e meios sociais possíveis, possibilitando ao surdo interagir em sociedade, construir sua identidade, colaborando ainda para a melhoria da qualidade de vida da população surda, além de assegurar os direitos como cidadão e o respeito às diferenças com as pessoas. Por meio deste trabalho, foi possível perceber que a infância é a parte mais importante da vida de todos, bem com o lúdico é um grande auxiliador no ensino-aprendizagem de alunos surdos ou ouvintes. Podemos dizer que a Língua Brasileira de Sinais é um meio de garantir a socialização e integração do surdo na sociedade facilitando a comunicação.

Quanto a importancia da formação do professor e da presença do interprete no decorrer das atividades em sala de aula fica claro que Libras é um direito de todos. É importante ressaltar o papel da escola, que deve propiciar alternativas voltadas às necessidades linguísticas dos surdos, proporcionando uma educação de qualidade, com condições de acesso a aprendizagem para o aluno.

Embora haja um número ainda falho de interpretes e professores capacitados em Libras, percebe-se cada vez mais a necessidade de ampliação de formação e capacitação dos profissionais especializados. Existem muitos professores e interpretes capacitados que conseguem levar uma boa soma de conhecimento ao aluno, com força de vontade,

desejando desenvolver uma educação verdadeiramente inclusiva para todos. Equivocadamente há quem acredite que professores que conhecem Libras podem desenvolver o papel do interprete em sala de aula, contudo um profissional não substitui o outro sendo prejudicial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas a falta do interprete, uma vez que o professor necessita trabalhar com todos os alunos, desta forma acabam por surgir lacunas para o deficiente auditivo, tornando a aula desgastante para os professores, somadas as demais dificuldades do contexto educacional público brasileiro. Mesmo que o professor tenha capacitação em Libras ele é o professor, não substituindo a importância do interprete no contexto educacional. Contudo percebe-se que na prática o professor desenvolve os dois papéis, por na maioria das escolas não haver interprete para todos os alunos.

Por meio do lúdico tanto o professor quando o aluno constrói e/ou reconstrói seus conhecimentos, pois a ludicidade no ensino da Libras possibilita a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, na utilização da ludicidade a fim de alcançar os objetivos previstos e não pode trabalhar sozinho, contudo há inegavelmente uma precariedade física e material, especialmente há desvalorização no que se refere à Libras e na utilização da ludicidade como ferramenta pedagógica. As associações por meio do brincar irão construindo o aprendizado das crianças e por essa razão percebo que a ludicidade é de grande relevância em nossas aulas. O educador deverá refletir sobre essas questões em suas aulas, bem como possibilitar espaços para o desenvolvimento cognitivo de todos visando a promoção e/ou evolução no que tange sua aprendizagem. É brincando que a criança cria suas noções de mundo, e dentro desse contexto o professor ocupa um papel de extrema relevância, com o valioso auxílio do interprete no desenvolver das aprendizagens.

Faz-se necessário que todo o contexto escolar se torne bilíngue, com o aumento da demanda de alunos surdos na escola regular é fundamental que a língua brasileira de sinais- Libras se torne parte do currículo de conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, bem como uma capacitação para todos do contexto escolar, como merendeiras, faxineiras... a fim de que a escola como um todo seja inclusiva e não apenas espaços isolados como a sala de aula. Ter um aluno com deficiência numa sala de aula comum implica em diversas mudanças, a escola deve trabalhar em ação conjunta, coordenação, professores e alunos a fim de proporcionar, ao aluno deficiente, ferramentas para que ele possa se comunicar com os colegas e demais pessoas com as quais haja convivência direta e indireta, dentro e fora do contexto escolar.

O domínio da linguagem como atividade cognitiva e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação

social; pela linguagem as pessoas se comunicam, tem acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998 p.19).

Inserindo de forma significativa pessoas, cidadãos ao mundo no qual vivem espaços além do escolar. Valorizando sua cultura perante uma sociedade que, infelizmente, ainda encontra-se despreparada para conviver com pessoas deficiência auditiva, seja por preconceito ou desconhecimento. A ludicidade como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem exerce um papel importante, tendo em vista que a aprendizagem através de jogos e brincadeiras cria um ambiente agradável e descontraído. Favorecendo a aprendizagem seja com crianças ou adultos. Importante salientar que as atividades lúdicas necessitam estarem contextualizadas ao conteúdo, bem como a realidade socioeconômica dos educandos.

Os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a autoexpressão. Encorajam o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como comparação e discriminação; e pelo estímulo à imaginação. Todas as vontades e desejos das crianças são possíveis de serem realizados por meio do uso da imaginação, que a criança faz através do jogo (Gioca, 2001, p. 22).

O lúdico como ferramenta pedagógica ajuda a desenvolver todos os sentidos, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da Libras se faz necessário as realizações de atividades necessitam um planejamento mais elaborado, para que a educação bilíngue se torne realidade, onde os deficientes auditivos e ouvintes aprendam tanto libras como português de forma significativa. Essas atividades devem ter uma base no estímulo visual, já que é feita relações entre o que é visto, tocado e escrito, de forma criativa e dinâmica envolvendo elementos pertencentes a realidade socioeconômica, possibilitando a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), o brincar tem papel muito acentuado na construção do pensamento na criança e, sendo assim, contribui de maneira significativa para sua formação cognitiva. Desta forma percebe-se que a estimulação cognitiva através do lúdico traz benefícios na construção do conhecimento, desenvolvido a partir da própria realidade do aluno, com recursos visuais, concretos facilitando a compreensão da língua brasileira de sinais e da portuguesa, tornando significativa tanto para os ouvintes como para os deficientes auditivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da difusão da Libras no contexto educacional, percebe-se que os professores e os demais profissionais envolvidos, presentes no contexto escolar não estão capacitados adequadamente para atender alunos surdos, havendo dificuldade de comunicação e interação com a comunidade escolar. Mesmo havendo leis que regulamentem ainda não se

observa no cotidiano escolar a inclusão, havendo muitas barreiras como, a falta de cursos de capacitação acessíveis aos profissionais da educação. Em muitos municípios brasileiros não há disponibilidade para a capacitação profissional.

Nesse sentido, entende-se que as dificuldades no contexto da educação do deficiente auditivo, também deve ser considerada e respeitada uma política educacional inclusiva que garanta a todos o direito à educação e à cidadania, de fato e não apenas em poucos lugares.

Por meio deste trabalho de pesquisa científica, ficou claro que a infância é a parte mais importante da vida de todos, sem deixar de valorizar as demais fases da vida. Neste viés, percebe-se o lúdico como ferramenta de aprendizagem desde a educação infantil para o ensino de Libras, seja para ouvintes ou deficientes auditivos, promovendo assim a inclusão de fato, de forma natural e espontânea. Bem como a extrema importância da capacitação profissional para todos os envolvidos no contexto educacional. Ainda percebe-se a pouca oferta de cursos ligados à inclusão, especificamente em Libras.

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer Libras como primeira língua de deficientes auditivos e Português sendo a segunda. Reconhecimento este apontado na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, embasados na pesquisa bibliográfica e nos objetivos, percebe-se a grande importância desta lei, bem como os parâmetros e diretrizes que regulamentam a educação para deficientes auditivos. Para que as pessoas com deficiência auditiva tenham melhor qualidade de vida, integrando-se com a sociedade e não vivendo em um meio social de surdos.

É de extrema e urgente importância que a Língua de Sinais- Libras seja conhecida por todos dentro do contexto educacional, para que de fato aconteça a inclusão de alunos com deficiência auditiva desde a educação infantil, acredita-se que desta forma a sonhada inclusão de fato aconteça e não seja apenas realidades frustradas na falta de recursos humanos e financeiros, infelizmente constantes na realidade do contexto educacional brasileiro atual.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido até que a educação aconteça de forma a incluir todos, sejam os surdos com os ouvintes e vice versa. Uma educação bilingue necessita ser construída de forma sólida, com embasamentos teóricos significativos, além da teoria chegando na prática, no cotidiano das escolas. Para tal as políticas públicas necessitam ampliar o acesso aos profissionais envolvidos a capacitação adequada. Existe uma lacuna entre a teoria e o que de fato acontece nas escolas brasileiras. Educação bilingue não é conhecida, de forma clara, por professores, sem deixar de salientar a falta de recursos financeiros para educação. A educação brasileira não vem recebendo o devido valor. É fato que há muitas questões a serem pensadas e discutidas, questões das diversidades culturais, sociais, políticas entre outras existentes no contexto brasileiro. É urgente a necessidade de dar aos deficientes auditivos o direito de igualdade dentro de uma sociedade ouvinte. Esses

direitos começam a serem concebidos com educação de qualidade para todos, onde aconteça o desenvolvimento integral de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, com participação ativa na construção de uma sociedade onde a inclusão aconteça de forma natural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: ftp://ftp.fnede.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc
Acesso em: 26 de Maio 2011.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Espanha, 1994, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em: 22 de fevereiro 2011.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade: Leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997

LEGISLAÇÃO DE LIBRAS. **Linguagem Brasileira de Sinais**. Disponível em: www.libras.org.br/leilibras.htm. Acesso: 21/02/2011

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. "**LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Verbetes)**". Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SKLIAR, Carlos, **Educação & exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997

SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.

Secretária Estadual de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIOCA, M. I. **O jogo e aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia. Belém, 2001.

O GERENCIAMENTO DE RECURSOS HUMANOS COMO PROVEDOR DE DIFERENÇA NOS RESULTADOS DE UM PROJETO

Coldebella, Fábio

RESUMO

O presente trabalho apresenta como eixo temático o gerenciamento de recursos humanos como provedor de diferença nos resultados de um projeto. Objetiva-se apresentar o gerenciamento de projetos, assim como a importância do plano de gerenciamento de recursos humanos como provedor de resultados satisfatórios de projetos. Este trabalho justifica-se mediante a necessidade de valorizar os recursos humanos de todo projeto, a fim de que, o gerenciamento dos recursos humanos possa garantir suporte para melhorias qualitativa e quantitativa no trabalho e consequente resultado do projeto. A problemática pode ser expressa pela seguinte indagação: quais meios podem ser utilizados como motivadores, para que os recursos humanos possam garantir e apresentar maior rentabilidade, visando qualidade e resultados positivos no projeto? Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, onde foram selecionados e analisados autores como Chiavenato (2005), Kerzner (2006), PMI (2013), Bicalho (2015) e tantos outros. Este artigo estrutura-se por meio dos seguintes subtítulos: "Gerenciamento de projetos", "Gerenciamento dos recursos humanos do projeto", "Os recursos humanos como provedor de resultados no projeto". Ambos os itens vem apresentando informações concisas relativas à ideia central do trabalho. Ao longo deste feito, pode-se observar que o gerenciamento de recursos humanos vem assumindo a importante tarefa de gestão de pessoas, de modo que as mesmas realize um trabalho dinâmico com produção baseada em resultados satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Gerenciamento. Recursos. Humanos. Resultados. Projetos.

INTRODUÇÃO

O gerenciamento de projetos por meio do plano de gerenciamento dos recursos humanos tem subsidiado um amplo legado de ações à priori dos membros da equipe do projeto. Deste modo, os recursos humanos são peças fundamentais desde o planejamento até o encerramento de todo e qualquer projeto, considerando-se que, cada indivíduo apresenta uma carga de responsabilidade, onde o sucesso ou fracasso depende essencialmente do desempenho de seu trabalho.

O presente trabalho por meio do eixo temático evidencia o gerenciamento de recursos humanos como provedor de diferença nos resultados de um projeto. Com base na temática proposta, objetiva-se apresentar o

gerenciamento de projetos assim como a importância do plano de gerenciamento de recursos humanos como provedor de resultados satisfatórios de projetos.

As organizações tem ao longo dos anos se preocupado em garantir aos membros da equipe um ambiente e jornada de trabalho que condizem efetivamente com sua habilidade e competência, de modo a garantir rendimento e qualidade da prestação de serviços. Nesse sentido, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de valorizar os recursos humanos de todo projeto, a fim de que, o gerenciamento dos recursos humanos possa garantir suporte para melhorias qualitativa e quantitativa no trabalho e conseqüente resultado do projeto.

Os recursos humanos como parte fundamental de um projeto, devem ser gerenciados como responsabilidade e planejamento. Pensando nisso, a problemática pode ser expressa pela seguinte indagação: quais meios podem ser utilizados como motivadores, para que os recursos humanos possam garantir e apresentar maior rentabilidade, visando qualidade e resultados positivos no projeto?

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, onde foram selecionados e analisados autores cuja obra esteja intimamente vinculada ao eixo temático aqui proposto. Deste modo, pensadores e autores como Chiavenato (2005), Kerzner (2006), PMI (2013), Bicalho (2015) e tantos outros, contribuem para a fundamentação e qualificação deste feito.

A organização estrutural deste artigo é por meio de subtítulos, na qual o primeiro é nomeado como "Gerenciamento de projetos", parte destinada a conceituação e caracterização frente a suas etapas de execução. O segundo subtítulo é designado como "Gerenciamento dos recursos humanos do projeto", onde são apresentadas importantes considerações sobre a gestão de pessoas frente à execução de um projeto. E por último, o subtítulo "Os recursos humanos como provedor de resultados no projeto" vem enfatizando a necessidade de um plano de gerenciamento de recursos humanos como ferramenta de valorização e reconhecimento do indivíduo, viabilizando assim, resultados positivos.

Portanto, o gerenciamento de recursos humanos quando voltado à realização de projetos, assume uma poderosa tarefa de trabalhar com pessoas que assumem tarefas destinadas a satisfazer outras pessoas. Nesse sentido, como cada indivíduo é dotado de habilidades e competências, sua tarefa no projeto precisa ser reconhecida e valorizada, de modo a gerar autonomia e confiança na execução de um trabalho regado de qualidade e resultados.

O GERENCIAMENTO DE RECURSOS HUMANOS COMO PROVEDOR DE DIFERENÇA NOS RESULTADOS DE UM PROJETO- GERENCIAMENTO DE PROJETOS

O processo de conceituação do termo gerenciamento de projetos vai além da reflexão sobre a administração de serviços ou bens, mas corresponde a um leque de ações que, conforme descritas pelo Project Management

Institute – PMI, apresenta conceitualmente o gerenciamento de projetos como, “a aplicação de conhecimento, de habilidades, de ferramentas e técnicas a uma ampla gama de atividades para atender aos requisitos de um determinado projeto” (PMI, 2008, p. 01). Sob essa perspectiva, é preciso que o gerenciador detenha-se de conhecimentos, para que o mesmo seja articulado mediante habilidades, ferramentas e técnicas de modo a aplica-las visando corresponder com as exigências de um específico projeto.

Para Project Management Body of Knowledge - PMBOK, cujo português refere-se ao “Guia do Conjunto de Conhecimentos em Gerenciamento de Projetos”, apresenta um conjunto de definições e particularidades específicas do Gerenciamento de projetos. Entretanto, o PMBOK (PMI, 2004, p. 5) apresenta de forma específica o conceito relativo ao termo projeto, enfatizando que se trata de, “um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo”. Deste modo, conforme aponta PMBOK (PMI, 2004) requer de um esforço com tempo determinado, subsidiando realizar ações sob uma perspectiva temporal, onde são instaurados cronogramas determinando os aspectos iniciais, desenvolvimento intermediário e a conclusão das atividades, seja eles na correspondente criação de produtos e/ou prestação de serviços.

Segundo as Diretrizes para Qualidade de Gerenciamento de Projetos determinadas pela Norma ISO 10006 a definição de projeto consiste em “[...] de um grupo de atividades coordenadas e controladas com datas para início e término, empreendido para alcance de um objetivo conforme requisitos específicos”. Mais uma vez é evidenciada a necessidade de um cronograma organizativo, visando ordenar a realização de atividades frente à execução de tarefas, cujo objetivo é previamente determinado. A Norma ISO 10006 apresenta também que, muito além da organização do tempo, é necessário incluir no processo de gerenciamento de projetos os custos e recursos a serem utilizados.

De acordo com Kerzner (2006) o gerenciamento de projeto pode ser apresentado como:

Gerenciamento de projeto é o planejamento, organização, direcionamento e controle dos recursos da companhia para um objetivo relativamente curto de tempo que foi estabelecido para completar metas e objetivos específicos. Além disso, o gerenciamento de projeto utiliza abordagem sistemática para administração mediante pessoal de nível funcional (hierarquia vertical) designado ao projeto específico (hierarquia horizontal) (KERZNER, 2006, p. 4).

A ideia expressa por Kerzner (2006) evidencia importantes ações frente ao gerenciamento de projetos, nas quais merecem atenção, citando o planejamento, organização, direcionamento e o controle de recursos como formas de alcance dos objetivos pretendidos. Kerzner (2006) enfatiza ainda, a sistematização de gerencia frente aos recursos humanos, nas

quais se referencia como hierarquia vertical, designando-os para cada tipo de projeto, de acordo com suas competências e habilidades.

O PMBOK (PMI, 2004, p. 08) aponta ainda como gerenciamento de projetos, "a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas para que as atividades do projeto encontrem os requerimentos do projeto". É evidente que no gerenciamento de projetos o conhecimento e as habilidades são próprios dos recursos humanos, deste modo, é evidente que se trata de um importante aspecto na qualidade, efetivação e conclusão dos trabalhos, principalmente quando integrados às ferramentas e técnicas relativos à busca dos objetivos frente ao gerenciar dos projetos.

De acordo com Vargas (2009) é fundamental destacar as habilidades e conhecimentos, pois, há uma pluralidade de capacidades individuais, nas quais destina-se ao controle efetivo de eventos de caráter não repetitivos, únicos e complexos, levando em consideração aspectos como a qualidade do produto e/ou prestação de serviços, o tempo e o custo.

Candido et al (2012) apresenta o gerenciamento de projetos por meio de fases. Primeiramente, o autor destaca como parte do processo à inicialização, na qual é compreendido por todo levantamento de dados, incluindo-se informações relativas às necessidades físicas, financeiras e humanas para a realização do projeto. Sob uma perspectiva criteriosa, as análises são efetivadas pela alta gerencia da organização, que por sua vez, avalia a aplicação do projeto. Ainda de acordo com Candido et al (2012) na fase da inicialização busca-se a: "Elaboração da proposta do projeto e aprovação da gerência; Seleção de projetos; Aprovação dos clientes; e Autorização para realização do projeto" (CANDIDO ET AL, 2012, p. 16). Assim, é possível observar, uma gama de ações que visam estudar a real necessidade do projeto, assim como informar as partes interessadas sobre sua efetivação.

Posterior à inicialização ocorre o planejamento. Nesta fase Candido et al (2012) o apresenta como a etapa de definição metodológica, nas quais são determinadas as atividades a serem realizadas visando alcançar os objetivos pretendidos no projeto. É neste momento que o Plano de Gerenciamento de Projetos é elaborado, e sua complexidade será determinada mediante o tamanho do projeto. Para Candido et al (2012) as atividades correspondentes à etapa de planejamento podem ser expressa mediante as seguintes ações:

- Identificação das partes interessadas;
- Formação da equipe de planejamento;
- Definição do escopo do cliente;
- Definição da estratégia do projeto;
- Elaboração da **Work Breakdown Structure (WBS)**;
- Elaboração de cronogramas e cálculo de custos;
- Planejamento de comunicações;
- Planejamento de compras;
- Planejamento de respostas a riscos;
- Planejamento da qualidade do projeto;

- Planejamento de recursos humanos (CANDIDO ET AL, 2012, p. 16-17).

O planejamento conforme apresentado por Candido et al (2012) é compreendido por inúmeros afazeres, nas quais se engloba reflexões e análises de modo a garantir um sistêmico planejamento de ações a serem executadas no projeto. Posteriormente, passa-se para a fase de execução, na qual é realizada e concluída a prestação de serviços ou produtos. É na fase de execução que as atividades de "Gerenciamento da execução; Distribuição de informações; Garantia da qualidade; Solicitação das propostas de fornecedores; Controle dos fornecedores; Controle ou mobilização da equipe; e Desenvolvimento da equipe de projeto" é realizado (CANDIDO ET AL, 2012, p. 18). Uma gama de controle é necessária, pois é nesse momento que os recursos financeiros são mais utilizados.

Nesse sentido, é reservada uma fase específica no processo de gerenciamento de projetos denominado propriamente como: controle. Não mais importante do que as demais fases, o controle apresenta maior complexidade e responsabilidade significativa, pois é um momento em que há tempo hábil para identificação de problemas e possíveis soluções. Ainda nessa etapa, ocorre a certificação de garantia de qualidade e conformidade do projeto, conforme expresso no planejamento. Na fase de controle do gerenciamento de projetos também ocorre:

- Controle do desempenho do projeto;
- Realização do controle integrado de mudanças;
- Monitoramento e controle de riscos;
- Obtenção da aceitação do escopo;
- Administração de contratos;
- Controle da qualidade;
- Gerenciamento de partes interessadas;
- Gerenciamento da equipe do projeto (CANDIDO ET AL, 2012, p. 18-19).

Em sequência à etapa de controle ocorre a fase de encerramento. Candido et al (2012) destaca que, na fase de encerramento do projeto, todos os contratos firmados sejam encerrados. Cada fase, individualmente deve ser avaliada, de modo a destacar os aspectos negativos e positivos frente a sua execução. Assim, é possível garantir permanente qualidade e integridade quanto à prestação de serviços e/ou produtos, além de avaliar as parcerias firmadas.

O processo de gerenciamento de projetos é complexo e exige muito mais do que articulação de ações que visem serviços ou produtos, mais engloba recursos nas quais são fundamentais para o pleno desenvolvimento de ações e consequentes conquistas. Nesse sentido, os recursos humanos são imprescindíveis no processo de gerenciamento de projeto, principalmente no que tange qualidade, inovação e aplicação de conhecimentos e habilidades.

Gerenciamentos dos recursos humanos do projeto

O gerenciamento dos recursos humanos do projeto é subentendido sob os parâmetros da PMI – Project Management Institute (2013) como os processos que envolvem ações de organização, gerenciamento e guia para a equipe do projeto. Constituída por pessoas com papéis e responsabilidades visando completar o projeto, a equipe do projeto pode deter-se se habilidades variadas, atuando em regime de tempo parcial ou integral, podendo ainda, ser acrescidos ou removidos de acordo com o desenvolvimento do projeto. De acordo com a PMI (2013) é fundamental considerar no gerenciamento de recursos humanos:

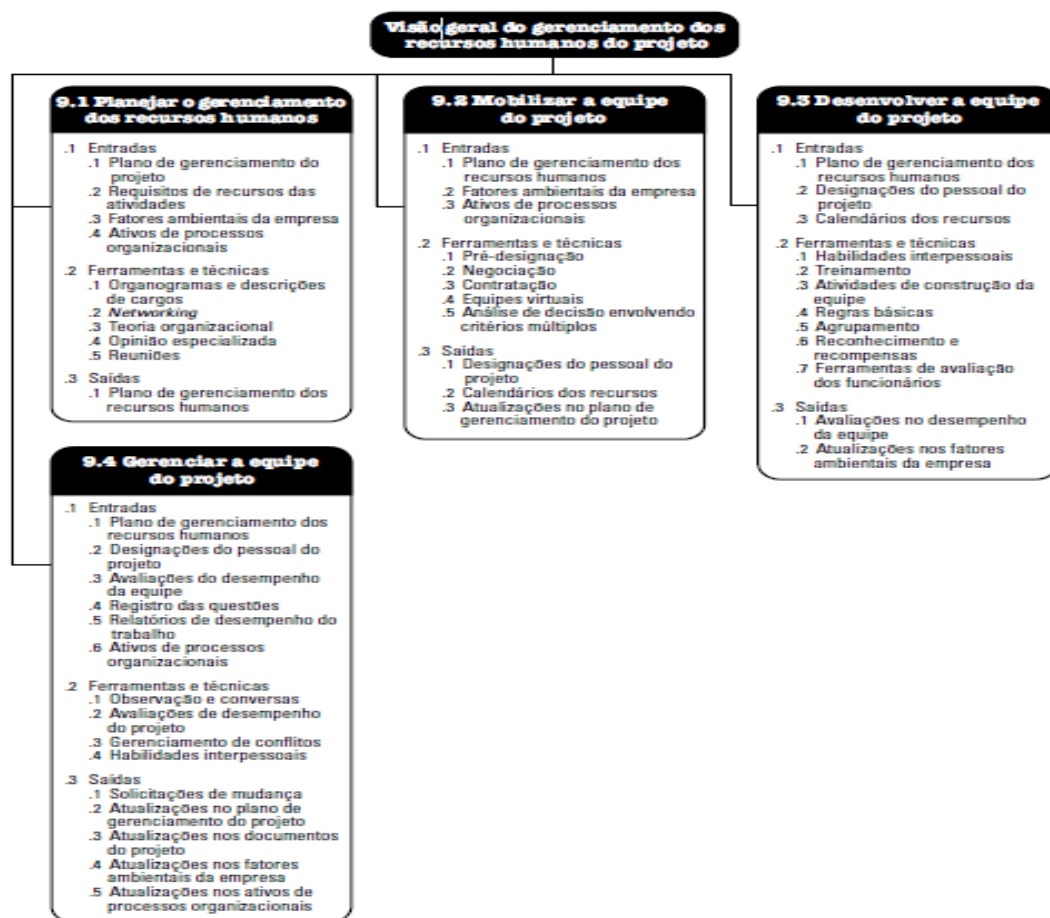
Embora os papéis e responsabilidades específicos para os membros da equipe do projeto sejam designados, o envolvimento de todos os membros da equipe no planejamento do projeto e na tomada de decisões pode ser benéfico. A participação dos membros da equipe durante o planejamento agrega seus conhecimentos ao processo e fortalece o compromisso com o projeto (PMI, 2013, p. 255).

É importante que os membros da equipe, assim como enfatiza o PMI (2013), estejam envolvidos ativamente, de modo que os mesmos sintam-se fundamentalmente essenciais no planejamento e execução do projeto. Essa, sem sombra de dúvidas, é uma maneira de inteirar toda a equipe do projeto a ser realizado, compartilhar conhecimentos e agregar valores, subsidiando o fortalecimento pessoal e conjugal frente ao projeto.

Muito além do que integrar e direcionar o trabalho de pessoas conforme suas habilidades, o gerenciamento de recursos humanos segundo a perspectiva de Bicalho (2015, p. 30), corresponde à inclusão de “[...] processos como o desenvolvimento do plano de recursos humanos, em que serão documentados e identificados os papéis, responsabilidades, habilidades necessárias, dentre outras.” É neste momento ainda que Bicalho (2015) ressalta a necessidade de mobilização da equipe, verificação de disponibilidade dos membros envolvidos, realiza feedback e articula e gerencia possíveis mudanças.

O PMI (2013) apresenta de modo abrangente, uma visão geral do gerenciamento dos recursos humanos do projeto, que podem ser observados e analisados na figura a seguir:

Figura 1 – Visão geral do gerenciamento dos recursos humanos do projeto



Fonte: PMI (2013, p. 257)

A figura expressa pelo PMI (2013) evidenciam quatro etapas fundamentais: planejar o gerenciamento dos recursos humanos; mobilizar a equipe do projeto; desenvolver a equipe do projeto; e gerenciar a equipe do projeto. Em cada fase são definidas ações nas quais são divididas entre: entradas; ferramentas e técnicas; e saídas.

Em todas as etapas, na fase de entradas, há o Plano de gerenciamento dos recursos humanos. De acordo com Bicalho (2015, p. 68), "o Plano de gerenciamento dos recursos humanos fornece orientação sobre como os recursos humanos do projeto devem ser definidos, mobilizados, gerenciados.". Complementando a ideia de Bicalho (2015) o PMI (2013) destaca que nessa fase o principal benefício desse processo é a determinação de papéis, incluindo o cronograma para mobilização da equipe e liberação de pessoal.

Organizar, gerenciar e definir pessoas para o desenvolvimento de um projeto não é uma tarefa fácil, porém requer um planejamento sistematizado. Para o PMI (2013, p. 259) um planejamento de recursos humanos deve "[...] considerar e planejar para a disponibilidade ou a competição por recursos escassos. As funções do projeto podem ser designadas a pessoas ou membros da equipe.". Nesse sentido, o plano de gerenciamento dos recursos humanos vem somando atribuições nas quais

são descritas papéis e responsabilidades visando concluir um projeto. Dentre estes papéis e responsabilidades, destaca-se: o papel, autoridade, responsabilidade e competência.

De acordo com o PMI (2013, p. 264) é atribuído ao papel "A função assumida ou a ser designada a uma pessoa no projeto. [...] A clareza do papel em relação à autoridade, responsabilidades e limites deve ser documentada." É imprescindível que cada pessoa tenha bem definido seu papel, assim, não há sobrecarga de tarefas, ou a não execução de ações por falta de recursos humanos. Os conceitos de autoridade, responsabilidade e competência são expressos pelo PMI (2013) como:

- Autoridade: O direito de aplicar recursos do projeto, tomar decisões, assinar aprovações, aceitar entregas e influenciar outras pessoas para executar o trabalho do projeto. [...] Os membros da equipe atuam melhor quando seus níveis de autoridade individuais correspondem às suas responsabilidades individuais.
- Responsabilidade: As obrigações e o trabalho que se espera que um membro da equipe do projeto execute para concluir as atividades do projeto.
- Competência: A habilidade e a capacidade necessárias para concluir as atividades designadas dentro das restrições o projeto. Se os membros da equipe do projeto não têm as competências necessárias, o desempenho pode ser prejudicado. Quando essas incompatibilidades são identificadas, respostas proativas tais como treinamento, contratação, mudanças no cronograma ou mudanças no escopo são iniciadas. (PMI, 2013, p. 264)

Com base nos conceitos dados pelo PMI (2013), observa-se o necessário designo de adjetivos, que expressam um perfil a ser seguido frente aos membros de equipes designadas a execução de ações em um projeto. A autoridade, responsabilidade e competência certamente são aspectos significativamente importantes vinculadas ao ser humano na área profissional. Pensando nisso, tais aspectos podem ser avaliados, subsidiando valorização dos recursos humanos assim como garantindo melhorias nos resultados dos projetos.

OS RECURSOS HUMANOS COMO PROVEDOR DE RESULTADOS NO PROJETO

No gerenciamento de projetos, assim como no planejamento, execução e conclusão do Plano de gerenciamento dos recursos humanos, observa-se o quão valorosa é a mão-de-obra humana, principalmente frente a seu papel no desenvolvimento de todas as ações, indistintamente, a fim de que um produto ou serviço seja entregue.

Engajados na valorização e produção humana, o plano de gerenciamento dos recursos humanos devem priorizar ações que viabilizam a capacitação de mão-de-obra, gratificações além de toda assessoria quanto à saúde e bem-estar do membro da equipe. Nesse sentido, o PMI (2013) reconhece a importância de desenvolver um plano de liberação de pessoal, a necessidade constante de treinamento, e o reconhecimento e consequente

recompensa pelo bom desenvolvimento do indivíduo. Para o PMI (2013) o plano de liberação pessoal caracteriza-se como:

[...] método e a ocasião para liberar membros da equipe beneficia tanto o projeto quanto os membros da equipe. Quando membros da equipe são liberados de um projeto, os custos associados a esses recursos não são mais lançados no projeto, o que reduz os custos do projeto. A motivação melhora quando transições tranquilas para futuros projetos já estão planejadas. Um plano de liberação de pessoal também ajuda a reduzir os riscos de recursos humanos que podem ocorrer durante ou no final de um projeto (PMI, 2013, p. 266).

Os apontamentos realizados pelo PMI (2013) evidenciam um importante aspecto quando se relaciona aos recursos humanos, principalmente porque o membro de uma equipe só estará atuando e presente em determinado projeto, quando realmente estiver realizando ações estreitamente relacionada à suas habilidades e competências impostas. Outro ponto fundamental é a realização de treinamento, uma vez que, o próprio Plano de gerenciamento dos recursos humanos pode incluir em suas iniciativas, cursos de formação com certificação. Conforme esclarece o PMI (2013), o processo de treinamento de membros da equipe pode beneficiar tanto o membro da equipe, como capacitar o mesmo visando benefícios próprios para os resultados do projeto.

Quanto ao reconhecimento e recompensas é necessário o estabelecimento de critérios bem definidos para seu uso, de modo que possam subsidiar, promover e reforçar comportamentos que garantam resultados cada vez mais satisfatórios. Pensando nisso, o PMI (2013) apresenta:

Para serem eficazes, o reconhecimento e as recompensas devem se basear em atividades e desempenho que possam ser controlados por uma pessoa. Por exemplo, um membro da equipe que será recompensado por cumprir os objetivos de custos deve ter um nível de controle apropriado sobre as decisões que afetam as despesas. Criar um plano com prazos definidos para distribuição de recompensas garante que o reconhecimento ocorra e não seja esquecido (PMI, 2013, p. 266).

Conforme descreve o PMI (2013), o reconhecimento e as recompensas precisam ser desempenhadas por pessoas capacitadas e efetivamente responsáveis por todo processo. Em algumas empresas, para que o reconhecimento e recompensa sejam dadas, são realizadas periodicamente avaliações de desempenho, determinantes para pontuar aspectos relevantes ao desenvolvimento do profissional mediante suas obrigações frente o projeto.

Sobre toda afirmativa até aqui expressa, ressalta-se o planejamento do gerenciamento dos recursos humanos como uma ação fundamental para todo processo que envolve os indivíduos que integram uma equipe. Entretanto, recompensar os membros é um ato de reconhecimento e valorização, porém conforme pontua o PMI (2013, p. 277) "é importante

reconhecer que uma recompensa específica concedida a qualquer indivíduo só será eficaz se atender a uma necessidade valorizada por aquele indivíduo.". Uma pessoa que se sente valorizada, certamente produz bons resultados frente ao desenvolvimento de suas obrigações no projeto. O PMI (2013, p. 277) enfatiza ainda: "Uma boa estratégia para gerentes de projetos é conceder à equipe o reconhecimento durante o ciclo de vida do projeto e não esperar até que projeto seja concluído.". A valorização e reconhecimento quando ocorridas cotidianamente, sem a precisa data vinculada ao fim do projeto, gera um sensação de autonomia, capacidade e competência ainda maior no indivíduo.

É preciso refletir sobre o que Sousa (2013, p. 56) afirma com todas as letras: "São as pessoas que determinam o sucesso ou o fracasso dos projetos!" É dado as pessoas toda a credibilidade e responsabilidade em fazer com que um projeto tenham resultados positivos ou negativos. Uma equipe tem total autonomia em fazer com que o projeto seja regado de sucesso ou fracasso. Pensando nisso, é preciso pensar numa gestão de pessoas que:

No entanto, [...] falar de gestão de pessoas é falar de gente, de mentalidade, de vitalidade, ação e proação. A Gestão de Pessoas é uma das áreas que mais tem sofrido mudanças e transformações nestes últimos anos. Não apenas nos seus aspectos tangíveis e concretos como principalmente nos aspectos conceituais e intangíveis. A Gestão de pessoas tem sido a responsável pela excelência das organizações bem-sucedidas e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da informação (CHIAVENATO, 2005, p. 5).

Considerando a afirmação de Chiavenato (2005), o trabalho com pessoas deve ser respaldado de ações que priorizem a valorização da pessoa como um toda, principalmente se tratando de um ser com tantas particularidades, desejos, anseios e perspectivas de vida. É preciso considerar que cada ser é único, e na execução de um projeto apresenta habilidades e competências únicas que precisam ser apreciadas viabilizando uma troca recíproca, onde o membro da equipe trabalha a contento, e os resultados de seu trabalho garantam bons frutos no desenvolvimento e conclusão do projeto.

Portanto, é válido pontuar que a gestão de pessoas por meio de um planejamento organizado, deve viabilizar muito mais do que o projeto em si, entretanto, deve preservar e garantir boas condições de trabalho aos indivíduos envolvidos no projeto, de modo que os mesmos produzam com autonomia e viabilidade de bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações têm buscado em meio ao processo de gerenciamento de projetos ações voltadas a estruturação, planejamento, autonomia e controle de recursos, de modo a garantir o alcance de resultados satisfatórios, mediante os objetivos pretendidos em um determinado

87

período de tempo. Nesse sentido, o termo gerenciamento de projetos remete a uma definição ampla de processos nos quais caracteriza-se pelas etapas de inicialização, planejamento, execução, controle e o encerramento.

Cada etapa apresenta particularidades distintas, porém essenciais para toda a gestão de um projeto e conseqüentemente a conclusão de um produto ou prestação de serviço. Há desafios e incertezas constantes em cada fase, nas quais predeterminam a complexidade da ação de gerenciar. Entretanto, a incerteza e complexidade vão exigir de toda equipe medidas articulatórias e preventivas frente aos possíveis problemas.

No processo de gerenciamento de projetos a conquista de resultados positivos só se dará mediante o amadurecimento e experiências adquiridas de vivências passadas. O gestor que prioriza crescimento e excelência em seus projetos tende a vivenciar e buscar cotidianamente melhorias em todos os aspectos e fase do desenvolvimento de um projeto, porém, para isso, os investimentos tanto em recursos físicos quanto humanos são extremamente necessários.

Considerando o eixo temático aqui proposto, o plano de gerenciamento dos recursos humanos vai de encontro com a busca de melhorias e inovações dos recursos humanos de um projeto. A formação e capacitação de todos os profissionais envolvidos em projetos devem garantir muito mais do que aprendizado, mais um conhecimento aplicável a suas habilidades e competências, e assim, conseqüente reconhecimento por sua dedicação e esforço. O reconhecimento e valorização da mão-de-obra humana certamente é um dos pontos mais importantes na busca por excelência no resultado dos projetos.

Portanto, o gerenciamento de recursos humanos como provedor de diferença nos resultados de um projeto é um fato evidente. Um projeto só se efetiva mediante a participação ativa de pessoas, nas quais por meio de suas habilidades e competências, atuam mediante uma troca recíproca na busca por reconhecimento e sucesso de seu trabalho, assim, garantindo resultados e qualidade na conclusão do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICALHO, Eduardo Gaino Caram. **Gestão de projetos: importância nas organizações**. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA. Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA. Assis, 2015.

CANDIDO, Roberto et al. **Gerenciamento de projetos**. Aymar, Curitiba, 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humanos das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

KERZNER, Harold. **Gestão de projetos: as melhores práticas**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2006.

NBR ISO 10006. **Diretrizes para a qualidade no gerenciamento de projetos**. Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2000. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741065/mod_resource/content/1/Texto.pdf Acesso em: fevereiro de 2019.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE - PMI. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos** (Guia PMBOK). 3. ed. Atlanta, 2004.

_____. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos** (Guia PMBOK). 4. ed. Atlanta: Project Management Institute, 2008.

_____. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos** (Guia PMBOK). 5. ed. Atlanta: Project Management Institute, 2013.

SOUSA, Wesley Gomes. **Gerenciamento de projetos**. Ministério Público Federal. Escritório de projetos, 2015.

VARGAS, Ricardo Viana. **Gerenciamento de projetos: Estabelecendo diferenciais competitivos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

UMA VIAGEM PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA.

Pereira, Gilmar Duarte

RESUMO:

Esta pesquisa bibliográfica procura estudar os elementos históricos importantes da Educação de Jovens e Adultos tendo como objetivo principal o entendimento da situação atual dessa importante etapa da educação brasileira. Dessa forma, estudaremos as intervenções políticas que ocorreram nesse período histórico. Procuramos com essa pesquisa, clarear as questões referentes às concepções relacionadas ao analfabetismo e à pessoa analfabeta tentando mostrar o preconceito existente contra tais pessoas. Assim, limitaremos os estudos a partir do Brasil Império até o momento atual, pois foi com o surgimento do Brasil Império que o país passou a dedicar maior atenção à educação como um todo. Procuramos compreender como as decisões tomadas no passado refletem no momento vivido pela Educação de Jovens e Adultos atualmente, e assim pensarmos em novos passos para a sua evolução tanto no presente como no futuro.

PALAVRAS CHAVES. Educação de Jovens e Adultos. História. Ações Governamentais.

INTRODUÇÃO.

A educação de jovens e adultos (EJA) é um projeto de inclusão social que tem por objetivo propiciar ensino e aprendizagem àquelas pessoas que não tiveram oportunidade na idade própria. Trata-se de uma modalidade de ensino muito complexa visto que abrange dimensões que ultrapassam a questão educacional.

Há bem pouco tempo, essa modalidade de ensino preocupava-se de forma quase que total apenas com a alfabetização, onde o processo de ensino e aprendizagem resumia-se em aprender a ler e a escrever. Hoje, o profissional que se propõe a trabalhar nesta modalidade de ensino deve procurar dotar-se de uma reflexão crítica sobre sua prática procurando ampliar a sua visão sobre a sala de aula onde trabalha, bem como sobre a localidade onde tal escola está inserida, em fim, o professor deve ampliar suas reflexões sobre o ensinar como um todo, capaz de proporcionar aos educando a capacidade de ler e interpretar o mundo que os cerca, propiciando a eles, condições de fazer as devidas intervenções quando assim julgar necessário.

Ao professor cabe a tarefa de resgatar junto ao educando, suas histórias de vida, procurando valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o conhecimento adquirido cotidianamente, nas ruas, no trabalho, na comunidade, nas práticas esportivas, na igreja, etc, procurando valorizar

tais conhecimentos como ponto de partida para o acesso ao mundo letrado e da escola.

Com grande frequência as pessoas procuram na escola um lugar para a satisfação dos seus anseios pessoais, ou na busca de uma interação junto à sociedade letrada, da qual ele não se sente um participante pleno por não ter o domínio da leitura e da escrita.

Uma nova forma de pensar a educação de jovens e adultos trouxe para dentro da escola diversas questões relacionadas ao processo histórico do educando. Há diversos motivos que motivam esses alunos a estudar e/ou voltar a estudar, entre estas motivações estão, exigências econômicas, tecnológicas e competitividade no mercado de trabalho. Vale lembrar que os jovens e os adultos possuem outras motivações para estudar, entre elas estão a satisfação pessoal, a conquista de direitos, sensação de capacidade, dignidade, auto-estima e sensação de vencer a barreira da exclusão. Assim, ao escolher um tema como objeto de estudo deve-se considerar a sua relevância para a efetivação do conhecimento e da aprendizagem significativa.

De acordo com esse pré suposto, podemos verificar e analisar a realidade da educação brasileira e assim perceber que os números apresentados são preocupantes para um país que pretende se tornar desenvolvido.

Estatisticamente, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nos dá uma idéia de como a educação de jovens e adultos foi encarada pelo governo brasileiro ao longo dos anos. Hoje conseguimos perceber que o país ainda não conseguiu garantir, de forma prática, o acesso e permanência na escola a todas as pessoas, como supostamente garante a Constituição Federal. Pelos dados do IBGE, podemos perceber que ainda há milhões de pessoas espalhadas por todo o território nacional, que não foram ainda atendidas pela educação, que é um dos direitos básicos garantidos pela carta magna. Assim nos perguntamos: quais os motivos de muitas pessoas ainda estarem excluídas do processo de escolarização em nosso país? O que gerou tal condição? O que foi feito na intenção de garantir esse direito?

Ao olharmos para o passado provavelmente encontraremos as respostas para tais perguntas. Assim, torna-se necessário conhecer a história, pois ela nos permite compreender o presente e vislumbrar o futuro, visto que essa seja uma das tarefas da história. Para tanto, pretendemos realizar uma investigação que nos propiciará a compreensão do processo histórico da educação de jovens e adultos e de que forma trabalhamos com essa herança histórica nos dias atuais.

De antemão podemos adiantar que com o passar dos tempos, a educação brasileira, de um modo geral, foi conduzida de forma amadora pelas autoridades políticas da nação. No Brasil, a educação sempre foi deixada à margem. Geralmente a preocupação principal foi com o crescimento econômico e os interesses da elite detentora do poder econômico e do capital no país.

Atualmente, o país ainda não conseguiu dar a devida atenção à educação, basta pararmos e observar o que ocorre com o ensino público brasileiro que perceberemos escolas sucateadas, salas superlotadas, falta de professores, professores sem a devida formação, corpo docente mal remunerado, violência contra os professores, etc. A situação da educação brasileira é, de fato, lastimável.

Inicialmente vamos delimitar o espaço histórico tendo como início a década de 1940, porém, para esclarecimento de algumas informações relativas ao império e início da república traremos algumas informações sobre tais épocas, para tanto estruturaremos este trabalho em quatro partes principais, a saber.

De início estudaremos as influências e pensamentos do período imperial e republicano na formação da educação de jovens e adultos no Brasil. Posteriormente vamos trabalhar o período que vai da década de 1940 estendendo-se até o golpe militar de 1964. É nesse momento que surge o mais importante pedagogo brasileiro, chamado Paulo Freire com sua teoria e prática que foi responsável por revolucionar o ensino brasileiro nesse período. Na terceira fase de nosso trabalho estudaremos a evolução da EJA no período que compreendeu a ditadura militar. Dessa forma passaremos a analisar o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Mobral, criado tendo como objetivo principal de substituir os programas de alfabetização usados pelos movimentos sociais da época anterior ao golpe.

Finalmente, faremos uma análise aprofundada sobre a educação de jovens e adultos a partir de 1988 com o surgimento da nova república e como esta se desenvolveu até os dias atuais.

A partir de agora, o nosso foco principal é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que consta até os dias atuais junto ao Ministério da Educação (MEC) como forma de atender aos estudantes que não tiveram oportunidade na idade apropriada. Sinteticamente, podemos dizer que o trabalho que desenvolveremos a seguir, não tem a menor pretensão de apresentar toda a história da EJA até os dias atuais, mas mostrar, de forma consistente, alguns momentos históricos significativos que nos propiciarão chegar a uma ideia de como se desenvolveu essa modalidade de educação no país e quais as suas conseqüências nos dias atuais

PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA.

Ao estudarmos a educação brasileira a partir do período colonial, perceberemos que o seu objetivo principal era a educação das crianças, porém, os índios adultos também passaram por uma intensa ação cultural e educacional. A iniciação à fé foi uma incumbência passada à Companhia Missionária de Jesus, cuja função principal era a de catequizar e alfabetizar na língua portuguesa os índios que viviam na colônia brasileira. A partir de 1759, com a partida dos jesuítas do Brasil, a educação de adultos no Brasil entra em colapso, ficando, dessa forma, sob a responsabilidade do império que passa a ter dificuldade na sua condução. Dessa forma, a educação brasileira passa a ter um caráter essencialmente

elitista marcado pela restrição às classes detentoras de posses, ou seja, a elite da época. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina (referência ao Marquês de Pombal), eram destinadas de forma específica aos filhos dos colonizadores portugueses brancos e masculinos, em detrimento dos demais.

Assim, a história da educação no Brasil foi sendo limitado por uma situação restrita às classes dominantes do período, cujo objetivo era o de simplesmente monopolizar o conhecimento entre os membros dessas classes. A conjuntura apresentada nos mostra o panorama de como se iniciou a educação brasileira e nos dá uma ideia do porque ela se encontra como está atualmente.

É importante ressaltar que a partir de 1824, com o advento da constituição daquela época, houve a preocupação em dar maior significado à educação, possibilitando a todos os cidadãos a educação primária, como era chamada à época. No entanto, por falta de vontade e empenho político, essa lei não conseguiu sair do papel, ficando para um futuro um pouco mais distante. No período imperial, diversas discussões foram travadas no sentido de como inserir as classes consideradas inferiores (homens, e mulheres pobres livres, negros escravos, negros livres e libertos) nos processos de formação formais.

Foi somente com o ato constitucional de 1834, que foi passada a responsabilidade para as províncias de que a elas cabiam o dever de atender a instrução primária e secundária de todas as pessoas, e especialmente aos jovens e adultos. Vale lembrar, também, que a educação de jovens e adultos trazia no seu bojo um princípio missionário e caridoso. Assim, a instrução dessas pessoas era considerada um ato de caridade por parte das pessoas letradas para com as degeneradas e perigosas. "Era preciso 'iluminar' as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso" (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 261). Assim, a alfabetização de jovens e adultos passa a ser um ato de solidariedade, deixando de ser um direito do cidadão.

A premissa de que pessoa analfabeta é dependente ganhou força com o período que precedeu a república. No ano de 1879, a reforma Leôncio de Carvalho definia o analfabeto como dependente e incompetente. Logo depois, no ano de 1881, a Lei Saraiva de acordo com a ideia da Lei Leôncio de Carvalho restringe o voto somente às pessoas alfabetizadas. Em 1832, Rui Barbosa, afirma que "os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar pó si próprios". É instalada nessa época uma grande escalada de preconceito e exclusão das pessoas analfabetas. A frase de Rui Barbosa está carregada de preconceito, ele, com sua fala, nos faz perceber que existe uma desvalorização da criança por considerá-la incapaz e do adulto por reduzi-lo a esta situação de incapacidade. Sob tais comentários, a constituição da república foi sendo construída, e em 1891, o que já não era bom, conseguiu ficar muito pior, o voto, a partir desta data, passou a ser restrito às pessoas letradas e de posses, ou seja, uma pequena minoria detinha esse direito.

A partir de agora a discriminação e a exclusão contra a pessoa analfabeta passou a ser institucionalizada por lei. Ao invés de aperfeiçoar a democracia, reduzia-a a uma república dos privilegiados onde os pobres e os iletrados não tinham nem vez, nem voz, nem voto. O direito ao voto, que antes era garantido, de forma restrita, àqueles que possuíam uma determinada renda, agora já não é mais. Agora além da renda, a pessoa deve também ser alfabetizada. Naquela época, houve um gigantesco movimento contrário à evolução, tornando a situação da república insustentável. A mobilização social no sentido de exterminar o analfabetismo só veio a ocorrer com o início do século XX. As pessoas analfabetas passaram a ser culpadas pela situação de subdesenvolvimento em que o Brasil se encontrava.

No ano de 1951 foi institucionalizada a Liga Brasileira de Alfabetização, cuja pretensão era lutar contra o analfabetismo tendo como objetivo a estabilização das instituições republicanas. Naquele momento, na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões principais giravam em torno da luta contra a calamidade pública que havia se instalado por conta da discriminação contra os analfabetos. A total falta de instrução do povo era considerada uma praga que deveria ser exterminada. As discussões giravam em torno da idéia de que as pessoas não alfabetizadas deveriam procurar uma forma para a sua alfabetização. Havia a necessidade de transformar a pessoa analfabeta em um ser produtivo que tivesse condições de contribuir para o desenvolvimento da nação como um todo. Lado a lado com o desenvolvimento educacional do país podemos perceber o início de um ciclo de desenvolvimento econômico da sociedade brasileira.

O Brasil imperial deixou como legado a peculiar característica de uma economia que girava em torno do sistema agrícola destinado à exportação, ou seja, a economia brasileira estava configurada tendo como objetivo o mercado externo (exportador de produtos agrícolas). Dessa forma, com a crise do café de 1929 ocorre uma grande mudança na economia. O país passa a investir não somente na agricultura. Agora é a vez de estimular os investimentos também no setor industrial. Entre a proclamação da República e a década de 1920, houve um fortalecimento da democracia,

“segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p.28).

Durante a década de 1920, acontece uma revolução articulada da política brasileira pela classe média urbana, juntamente com setores da classe dominante que não viam o comércio do café como interessante para eles. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) no ano de 1929, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma

incapacidade das demais frações para assumi-lo” (FAUSTO. 1972 p. 112). Colado a essa mudança na economia inicia-se algumas mudanças no campo da educação com o aparecimento dos ideais da Escola Nova e logo depois com as ações Pedagógicas de Paulo Freire, juntamente com os movimentos sociais.

A MARCA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA DÉCADA DE 1940.

Diante desta situação de descaso para com a educação brasileira, o país alcançou a exagerada marca de aproximadamente 72% de analfabetismo no ano de 1920. No ano de 1934, no entanto, foi criado o Plano Nacional de Educação que tinha como previsão instituir o ensino primário integral obrigatório e gratuito com extensão às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano de toda a história da educação brasileiro que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adulto.

A partir da década de 1940 e com muito mais ênfase na década de 1950 que a educação de jovens e adultos volta a entrar na pauta como prioridade para o país. Com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em 1938, foi criado também em 1942 o Fundo Nacional para o Ensino Primário, cujo principal objetivo era instituir programas que incluíssem o ensino supletivo nas escolas brasileiras para adolescentes e adultos no sentido de minimizar o quadro desolador que se encontrava a educação brasileira naquele momento.

No ano de 1945 o fundo foi regulamentado, e destinava 25% de todos os recursos do mesmo para a educação de adultos. A educação de adolescentes e adultos encontrava em alta desde o início da década de 1940.

No início do ano de 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo. Em 1947 foi criado um programa de alcance nacional, cujo objetivo era atender especificamente os adultos sem escolarização, assim é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA). O propósito principal do SEA era reorientação e coordenação geral dos planos anuais para o ensino supletivo, que tinha como objetivo a alfabetização de jovens e adultos. O movimento que ficou conhecido como Primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos foi até a década de 1950. Porém, é discutível o método pedagógico usado, visto que o mesmo homogeneizava os alunos sem que tivesse a preocupação com os contextos onde as escolas e as comunidades estavam inseridas. Criaram-se guias de leituras com pequenos textos cuja preocupação contida referia-se a comportamento moral, informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene.

Somente por questões de enormes pressões internacionais foi que o Brasil se preocupou com a criação da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização para a erradicação do analfabetismo no país, pois o Brasil era visto como “nação atrasada”, e isso incomodavam os governantes da época.

A pressão internacional deu-se com o advento da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), logo após o final da segunda grande guerra mundial em 1945. A ONU e a UNESCO orientava os países de que a educação era um meio para que favorecesse o desenvolvimento das nações atrasadas. Com isso podemos perceber que a preocupação, com relação aos programas instalados, estava relacionada muito mais com a quantidade de pessoas formadas do que com a qualidade da formação oferecida a estas pessoas.

A finalidade de tais recomendações estava relacionada com o momento histórico interno que o país atravessava. A quantidade de pessoas aumentava e, diante da lei, se estas estivessem alfabetizadas poderiam exercer o direito ao voto que era o caminho para a democratização. A consideração da pessoa analfabeta como incapaz, ignorante, cabeça dura, sem jeito para as letras, contribuiu de forma decisiva para a educação de massa no país na década de 1950. Nesse caso específico, todas as pessoas adultas que fossem analfabetas tinham o direito a receber a mesma educação destinada às crianças, visto que tais adultos eram considerados sem capacidade para compreender, porém ao mesmo tempo em que o adulto era visto como crianças, tinha-se a ideia de que o adulto poderia ser alfabetizado com mais facilidade, assim sendo, os alfabetizadores não necessitariam de formação específica para tal tarefa, qualquer pessoa alfabetizada poderia exercer a tarefa a contento e de forma voluntária.

A partir dessas discussões surgem duas ideias, e foram criados dois documentos que tratavam sobre a questão do voluntariado. No ano de 1948, a relação com o Público e o Voluntariado e em 1960 foi criado o manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita.

Ao entrarmos no ano de 1952, foi criada a CNER (Companhia Nacional de Educação Rural), cujo objetivo principal era atender as pessoas que viviam na Zona Rural e tiravam seus sustentos dali.

Chega o ano de 1958 e com ele a realização do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, quando começou-se a dar passos em direção de uma discussão para a implantação de um novo método pedagógico para a utilização na educação de Jovens e Adultos. Naquela época os Educadores sentiam a necessidade de romper com os preconceitos relacionados às pessoas não alfabetizadas. Nesse momento da história foi que os educadores e também toda a sociedade da época começaram a conhecer um dos mais importantes educadores do Brasil, Paulo Freire. Inicia-se a partir daí o modelo da pedagogia de Freire.

Em Recife, por ocasião da realização do Seminário Regional, Paulo Freire já dizia que o desenvolvimento educativo deveria acontecer procurando contextualizá-lo com as necessidades principais das pessoas que passariam pelo processo de alfabetização, ou seja, com elas e não para

elas. Não seria justo ver as pessoas não alfabetizadas como sem maturidade e ignorantes.

“o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveria ser problematizado” (STEPHANOU; BASTOS (orgs) 2005, p. 268).

Ocorre que a resposta oficial para as críticas do congresso, surgiu apenas em 1958 com a criação da Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), tendo como finalidade criar projetos pólos com atividades que atendessem a realidade de cada município e tornasse modelo para espalhar-se pelo país, porém, com relação às campanhas anteriores, não houve diferenças significativas.

Ao terminar essa década e começar a década de 1960 aconteceu uma grande mobilização social pela educação de adultos. Exemplos de movimentos sociais que podemos elencar são: Movimento de Educação de Base (1961 - CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Estes programas tiveram a influência da pedagogia de Paulo Freire, onde identificavam o analfabetismo “não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (STEPHANOU; BASTOS (ORGS), 2005, p. 269). O objetivo desses movimentos era procurar reconhecer e valorizar o conhecimento e a cultura do povo, considerando a pessoa, mesmo não sendo alfabetizada como produtora de conhecimento. Diante da enorme repercussão dos movimentos citados anteriormente a CNEA foi encerrada e logo após, no mesmo ano, Paulo Freire foi escolhido para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério de Educação. Entretanto, com o advento do Golpe Militar em 1964, esse plano foi deixado de lado pelas questões que hoje sabemos.

Ao lado de todo esse desenvolvimento ocorrido na educação, a economia do país também passa por um momento em que a indústria se desenvolve de forma vertiginosa, passando do modelo de exportação de produtos agrário para um modelo de importação. Já nos de 1930 a 1964 o país passa a ser “um dos principais centros de decisão ao nível da política econômica” (MANFREDI, 1981, p. 27). Como característica marcante desse momento foi o aparecimento de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Janio Quadros e João Goulart. Com o esvaziamento do poder brasileiro, deixado como herança, surge o populismo que oportuniza o aparecimento de figuras conhecidas como “salvadoras da pátria”. Os governos populares transitavam entre dar atenção aos anseios populares e a manutenção de status quo, dessa forma, acabou por proporcionar um clima favorável, dando voz e vez à participação popular na política por meio dos movimentos sociais. Nos estados brasileiros mais desenvolvidos, principalmente nas grandes cidades, começa a surgir a luta organizada por esses movimentos, no sentido de evitar o rebaixamento do poder

aquisitivo de seus salários. Nesse momento da história, grupos formados por intelectuais, movimentos sociais ligados às igrejas, entidades estudantis e organizações de esquerda organizam-se e todos juntos: trabalhadores rurais e urbanos, e passam a reivindicar maior participação na política. Com esse objetivo, acontece a união dos diversos setores sociais lutando pelos seus direitos e por participação na política do país. Esse fato é de fundamental importância, visto que com ele surge a educação de base voltada para a educação de adultos, com uma tática de atuação política.

DO REGIME MILITAR À NOVA REPÚBLICA.

Entramos no período histórico mais vergonhoso da história do país, depois da época da escravidão, o Golpe Militar de 1964. Com o país nas mãos dos militares todos os programas que tinham como objetivos a transformação da sociedade foram brutalmente interrompidos tendo seus materiais apreendidos e seus dirigentes exilados. Nesse período, passa-se a praticar a educação como forma de homogeneizar e controlar as pessoas. Os militares no poder criaram então, o (MOBRAL) Movimento Brasileiro de Alfabetização no ano de 1967, cujo objetivo era alfabetizar de forma funcional promovendo uma educação de caráter continuada.

Pelo formato desse programa, a alfabetização ficou limitada à leitura e a escrita sem a compreensão contextualizada dos signos. Dessa forma, percebe-se que a intenção do Mobral é o de responsabilizar o indivíduo pela sua situação, desconsiderando o seu papel de sujeito que produz cultura e que, portanto é visto como uma "pessoa vazia de conhecimento, a ser socializada pelos programas do Mobral" (MEDEIROS, 1999, p. 189).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tem a intenção de propiciar alfabetização às pessoas que ainda não eram alfabetizadas. Por outro lado, procurava responsabilizá-las pelo seu analfabetismo e conseqüentemente pelo subdesenvolvimento em que se encontrava o país. Um dos principais slogans do Mobral era: "você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável". (STEPHANOU ; BASTOS (orgs), 2005, p.270). Unido a essa idéia, houve também uma seleção de alfabetizadores onde não se tinha muita exigência quanto à formação, tendo a intenção de burilar a noção de que para educar o adulto bastava apenas ser alfabetizado, sem necessariamente entender as questões pedagógicas.

Finalmente, no ano de 1985 o Mobral foi extinto definitivamente com a chegada da nova República. Sua extinção foi marcada por inúmeras denúncias de desvios de recursos financeiros, que terminou gerando uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Devido ao método utilizado, sem contextualização, muitas pessoas que se alfabetizaram com o Mobral, acabaram desaprendendo a ler e a escrever.

Com a chegada da nova república e com a criação da nova constituição, é dedicado um espaço na mesma à educação de jovens e adultos quando ela diz no inciso I, art. 208, que: "passa a ser obrigatório e gratuito,

assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. E em seu artigo 214, a C.F. diz que:

“a legislação estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à – I –erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar. Cabe lembrar também, que na emenda constitucional Nº 14/1996 fica estabelecido que a União deva investir nunca menos de que trinta por cento do caput do artigo 212 para a erradicação do analfabetismo e manutenção do desenvolvimento do ensino fundamental”.

Dessa maneira, a constituição de 1988 estabelece que todas as pessoas tenham acesso à educação básica sendo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em consonância com a Declaração Mundial de Educação para todos, e com base na LDB, foi instituída a EJA (Educação de Jovens e Adultos) como uma modalidade de ensino por intermédio da resolução CNB/CEB nº 1, 05/07/2000, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Reforça-se ainda o direito de jovens e adultos a uma educação adequada às suas necessidades peculiares e formativas, e ao poder público cabe o dever de oferecer esta modalidade de educação de maneira gratuita tendo como base os exames supletivos.

Em 1985 surgiram outros programas de educação logo após o encerramento do MOBREAL, em seu lugar chegou a Fundação Educar, que também estava vinculada ao Ministério da Educação. O papel principal da Fundação Educar era o de supervisionar e acompanhar a execução dos seus programas educacionais. Entretanto, no ano de 1990, com a chegada ao poder do Presidente Fernando Collor de Melo, a fundação Educar foi extinta sem que se criasse um novo projeto em que o objetivo era o de dar sustentação aos programas de educação de jovens e adultos que havia anteriormente.

Nesse momento inicia-se a ausência do governo federal nos projetos de alfabetização de jovens e adultos. Os municípios passam a assumir tais responsabilidades. Juntamente com os municípios, foram muitas experiências realizadas com as universidades, movimentos sociais e Ongs (organizações Não Governamentais) diretamente com a Educação. Existe diversas práticas e métodos baseadas em descobertas como, por exemplo, os estudos de Emília Ferreiro que ajudaram de forma impar para a criação de novos métodos de alfabetização. Dentre os movimentos que surgiram nessa época, destaca-se o MOVA (Movimento de Alfabetização) cuja intenção era trabalhar com a alfabetização de Jovens e Adultos, tendo como fio condutor o contexto socioeconômico das pessoas a serem alfabetizadas, fazendo com que estas fossem se tornando co participantes de seus processos de aprendizagem. Apenas, a partir do ano de 1996, é que surge um novo programa Nacional para a Alfabetização de Jovens e

Adultos encabeçada pelo governo federal. Entretanto, com o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), dava-nos a impressão de que estivéssemos assistindo a um replay das campanhas das décadas de 40 e 50. As críticas mais contundentes a este novo programa que era passível de adoção, de ajuda, e ações,

“além de se tratar de um programa acelerado, com alfabetizadores sem a devida formação o que reforçava a ideia de que qualquer pessoa alfabetizada poderia trabalhar na alfabetização de adultos, pois qualquer pessoa que tinha um mínimo de formação tinha competência para ensinar este público. Posto isso, surge a campanha, adote um analfabeto. O PAS contribuiu para reforçar a idéia que se tinha de que quem não sabe ler e escrever é uma pessoa incapaz e deve ser assistida. (STEPHANOU; BASTOS, 2005; p; 163)

No ano de 1998, foi criado o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), cujo principal objetivo era o de atender às populações situadas nas áreas de assentamentos de reforma agrária do INCRA. Este programa atendia especialmente à população assentada pelo INCRA e eram assistidas por universidades e movimentos sociais. No ano de 2003, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que de início tinha a característica de mais uma campanha cuja ênfase era o voluntariado. Este programa previa erradicar o analfabetismo em no máximo quatro anos, atuando em um universo de vinte milhões de pessoas. Porém, em 2004, quando houve a mudança no ministério da educação (MEC), o programa sofreu uma reformulação, retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em quatro anos e a duração dos projetos de alfabetização foi aumentada em dois meses, de quatro meses para seis meses. Dessa forma chegamos ao século XXI com uma taxa alta de pessoas que não tinham o domínio da escrita e da leitura, bem como das operações básicas em Matemática, tendo:

“quase vinte milhões de analfabetos absolutos e passam de trinta milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a freqüentar a escola, mas por falta do uso da leitura e da escrita, voltaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos setenta milhões os brasileiros acima dos quinze anos que não atingiram o nível o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o Ensino Fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que mesmo freqüentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita” (STEPHANOU; BASSTOS, 2005, p.273).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho nos proporcionou uma viagem dentro da história da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil, desde o Brasil Império até os dias atuais. Por meio deste trabalho foi possível perceber o enorme número de pessoas que ainda não tiveram acesso ao mundo da leitura e da escrita, assim como dos cálculos matemáticos básicos, bem como aqueles que, apesar de ter garantido o acesso ao

ensino público, não tiveram assegurado o direito à permanência e a conclusão da educação básica, por isso apenas conseguem ler pequenos textos sem que consigam interpretá-lo. Embora este seja um direito garantido pela constituição cidadã de 1988, vemos um número assustador de pessoas que são colocadas à margem do sistema educacional brasileiro quando crianças, sendo obrigados, por diversos fatores, a reiniciar seus estudos na Educação de Jovens e Adultos. É possível dizer que essa seja uma herança do tratamento que a educação brasileira tem recebido durante toda a sua história. Com o passar dos tempos podemos verificar o estado de abandono da educação pelas autoridades competentes brasileiras, características estas que vem se perpetuando ao longo dos tempos, tirando os sonhos de muitas crianças, jovens e adultos pelo Brasil a fora.

Todos os projetos e planos de educação de jovens e adultos que foram implantados no país tinham como objetivo principal a erradicação do analfabetismo, no entanto, o nível de organização destes projetos estava abaixo do considerado necessário. Toda vez que se criava um projeto, o tempo destinado quase sempre não era suficiente para que os mesmos surtisse os efeitos desejados, e estes já eram substituídos por outro. Podemos destacar que muitos dos avanços que tivemos ao longo dos tempos, deram-se graças às pressões de órgãos internacionais como a ONU e a UNESCO, além de pressões nacionais vindas, principalmente dos movimentos sociais populares.

A partir do conhecimento dos diversos fatos históricos citados até aqui é possível avaliar as ações educativas atuais. O objetivo a partir deste momento é nos perguntarmos qual a educação que queremos para os nossos jovens e adultos? O que pretendemos com a EJA? Qual a intenção? Queremos uma educação que tenha o objetivo único de instrumentalizar a pessoa para o mercado de trabalho, ou queremos pessoas que também reflitam sobre a sua situação social e do país? Acredito que o objetivo principal da educação de jovens e adultos (EJA), seja o de propiciar ao educando a capacidade de fazer uma leitura ampla do mundo que o cerca, ter competência para, diante das suas necessidades fazer as intervenções necessárias no sentido de transformar sua realidade e da comunidade onde ele vive, ou seja, o ensino para o jovem e o adulto deve torná-lo um cidadão autônomo no mais amplo sentido da palavra CIDADÃO.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**, 2001.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos e sua auto-imagem e auto-estima**, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; **GRACIANO**, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo, 2003.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1972.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da História à Ação**. Mallorca, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação**, 2007.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **A Necessidade de Reinventar a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa, Informação; Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1997. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> acessado em 08 de agosto de 2007.

STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 271-272. Também em **RIBEIRO**, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília, 1997.

STEPHANOU, Maria; **BASTOS**, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

A IMPUTABILIDADE PENAL DO DEPENDENTE QUÍMICO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Silva, Fabio Rogério Richulino da

RESUMO

1- O presente trabalho tem como objetivo trazer em pauta e analisar o instituto da Imputabilidade Penal em razão do Dependente Químico, colocando-se as formas legais que o isentam ou reduzem a pena, com fulcro nos Códigos Penal, de Trânsito Brasileiro, Civil e Constituição Federal, onde a metodologia utilizada é o estudo bibliográfico para identificar causas, importância ou forma de aplicação, baseando-se na Lei 11.343/06 (Lei de Drogas) e também apresentar formas de prevenção e conscientização da doença, no que tange a educação sobre os riscos do uso de drogas e práticas para diminuição do aumento de usuários, com a finalidade de atingir o resultado de se provar que a recuperação do Dependente Químico é a chave do sucesso no combate ao tráfico de drogas ilícitas.

PALAVRAS-CHAVE: Dependência Química. Tratamento. Imputabilidade Penal. Prevenção.

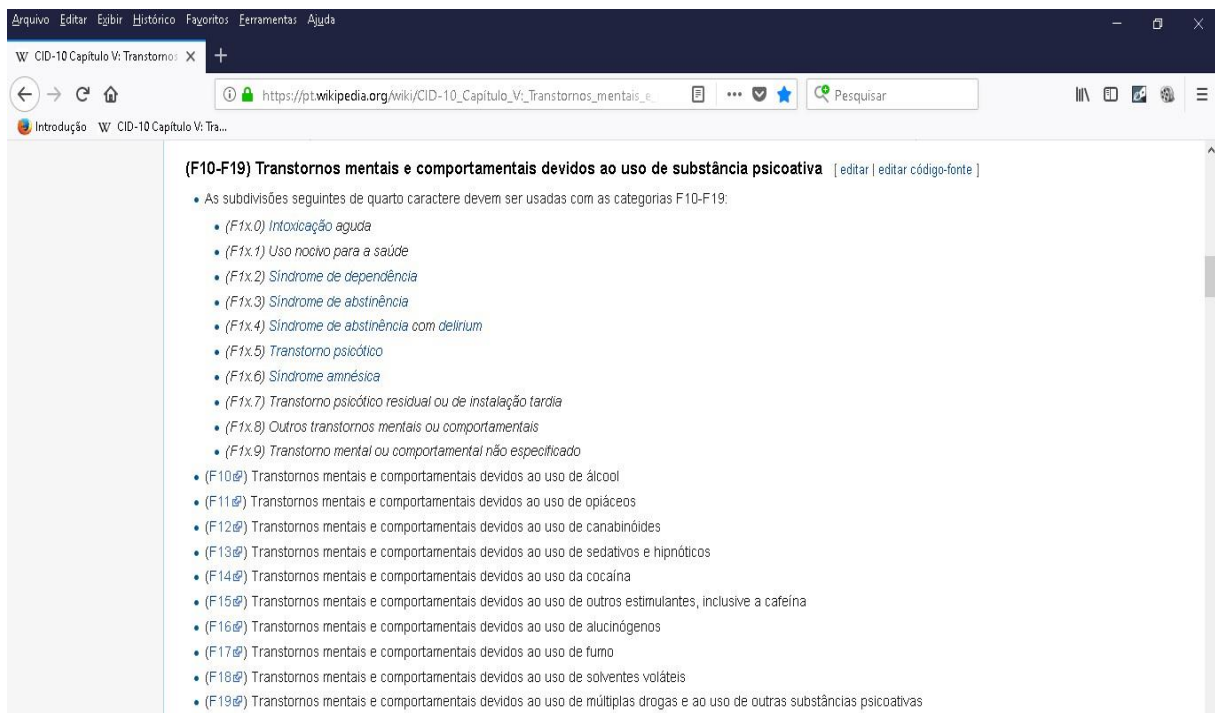
INTRODUÇÃO

É cediço que o problema de uso de drogas vem se alastrando em todo mundo, assim como no Brasil, onde, acertadamente, se deu a descarcerização do usuário de drogas, que, em outrora, poderia ser preso pelo uso e, hoje em dia, é clara a abordagem do assunto como uma doença, ratificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), inclusive isentando ou reduzindo a pena do agente que cometa um delito sob influência de drogas.

A idéia do presente trabalho é demonstrar as formas que se dão a isenção e redução de pena do agente delituoso, por efeito de drogas, e também, as características de prevenção de surgimento de um potencial usuário e sua reabilitação e reinserção na sociedade.

DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA- DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS)

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, mais conhecida como CID, classifica a DEPENDÊNCIA QUÍMICA como CID 10 (F10-F19), conforme ilustração abaixo:



Fonte: WIKIPÉDIA, CID-10 Capítulo V: Transtornos mentais e comportamentais 2018

Estão elencadas nesta lista as patologias ligadas ao uso de drogas, bem como suas definições, onde o uso de substâncias psicoativas é tratado como doença.

Percebe-se nesta lista que não só drogas ilícitas alteram o humor de uma pessoa, mas também álcool, café, solventes, fumo, entre outros.

Filho (2012, p.111-125) aduz que os efeitos destas drogas no organismo podem ser depressores, estimulantes ou deformadores.

O simples uso de uma substância que altere o humor do indivíduo, motivando-o ao cometimento de uma infração penal, pode deflagrar a possível isenção de pena ou redução da mesma, no que tange a conduta ilícita do agente no caso concreto.

A IMPUTABILIDADE PENAL NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO - DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, LEI 8.072/90

O Tráfico de Drogas é considerado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei como equiparada à crimes hediondos, conforme segue, respectivamente:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem; (Regulamento). (BRASIL, 1988)

Art. 2º Os crimes hediondos, a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e o terrorismo são insuscetíveis de: (Vide Súmula Vinculante)

I - anistia, graça e indulto;

II - fiança. (Redação dada pela Lei nº 11.464, de 2007). (BRASIL, 1990)

Tal crime é impossibilitado de aplicação de anistia, graça, indulto ou fiança, em razão da seriedade do delito, porém, não é equiparado a hediondo o Art. 33, §4º da Lei 11.343/06 (Lei de Drogas), caso este de primariedade do agente delituoso, como segue:

Art. 33. Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, adquirir, vender, expor à venda, oferecer, ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar:

Pena - reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa.

§ 4º Nos delitos definidos no caput e no § 1º deste artigo, as penas poderão ser reduzidas de um sexto a dois terços, ~~vedada a conversão em penas restritivas de direitos~~, desde que o agente seja primário, de bons antecedentes, não se dedique às atividades criminosas nem integre organização criminosa. (Vide Resolução nº 5, de 2012)

Percebe-se que, até mesmo o Tráfico de Drogas que sugere uma dedicação à prática criminosa do agente com o objetivo de obtenção de fins financeiros, mesmo assim, caso este seja primário, de bons antecedentes e não integre organização criminosa, poderá sofrer a redução de sua pena de 1/6 a 2/3, por entender-se que o agente delituoso cometeu um equívoco em sua vida se debandando para o crime.

DOS CÓDIGOS DE TRÂNSITO BRASILEIRO, PENAL E CIVIL

O Código Penal Brasileiro trata o assunto, em seu Artigo 28, da seguinte forma:

Art. 28 - Não excluem a imputabilidade penal: (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

Embriaguez

II - a embriaguez, voluntária ou culposa, pelo álcool ou substância de efeitos análogos. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

§ 1º - É isento de pena o agente que, por embriaguez completa, proveniente de caso fortuito ou força maior, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento. (Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984)

§ 2º - A pena pode ser reduzida de um a dois terços, se o agente, por embriaguez, proveniente de caso fortuito ou força maior, não possuía, ao tempo da ação ou da omissão, a plena capacidade de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo

com esse entendimento.(Redação dada pela Lei nº 7.209, de 11.7.1984). (BRASIL, 1941).

O inciso II, trata a embriaguez, que pode ser tanto pelo álcool ou qualquer outro tipo de droga, como voluntária ou culposa, que traduz a certeza que o agente sabe das consequências do uso da substância e mesmo assim, incorre no fato criminoso, mesmo sem o desejo para tal.

Neste caso, não há imputabilidade penal, e o agente será punido nas formas da Lei. Pode-se ressaltar o Artigo 306 do Código de Trânsito Brasileiro, como segue:

Art. 306. Conduzir veículo automotor com capacidade psicomotora alterada em razão da influência de álcool ou de outra substância psicoativa que determine dependência: (Redação dada pela Lei nº 12.760, de 2012)

Penas - detenção, de seis meses a três anos, multa e suspensão ou proibição de se obter a permissão ou a habilitação para dirigir veículo automotor.

§ 1º As condutas previstas no caput serão constatadas por: (Incluído pela Lei nº 12.760, de 2012)

I - concentração igual ou superior a 6 decigramas de álcool por litro de sangue ou igual ou superior a 0,3 miligrama de álcool por litro de ar alveolar; ou (Incluído pela Lei nº 12.760, de 2012)

II - sinais que indiquem, na forma disciplinada pelo Contran, alteração da capacidade psicomotora. (Incluído pela Lei nº 12.760, de 2012)

§ 2º A verificação do disposto neste artigo poderá ser obtida mediante teste de alcoolemia ou toxicológico, exame clínico, perícia, vídeo, prova testemunhal ou outros meios de prova em direito admitidos, observado o direito à contraprova. (Redação dada pela Lei nº 12.971, de 2014) (Vigência)

§ 3º O Contran disporá sobre a equivalência entre os distintos testes de alcoolemia ou toxicológicos para efeito de caracterização do crime tipificado neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.971, de 2014) (Vigência). (BRASIL, 1997)

Este tipo legal (muito utilizado na famosa "LEI SECA") é um grande exemplo de coerção do uso de drogas, lícitas ou não, na prática de direção de veículos automotores, que impõe ao agente delituoso, sanções administrativas e penais, não isentando-o de pena.

Equipara-se ao explanado acima, o parágrafo segundo do Artigo 28 do Código Penal, que demonstra a relativa capacidade de entendimento do agente delituoso sob efeito de drogas, em caso fortuito ou de força maior. Entendem-se esses casos, quando, por exemplo, o agente é drogado, sem sua anuência e, sob o efeito desta droga, pratica um delito com relativa capacidade de entendimento, onde poderia ter evitado o mesmo. Muito comum se dão estes episódios quando se coloca uma determinada substância psicoativa na bebida do cidadão em uma festa, sem sua autorização e este vem a praticar um delito sob efeito desta droga,

porém, com entendimento relativo de sua conduta. Neste caso, o agente será beneficiado por redução de pena, e não isenção da mesma.

Já o parágrafo primeiro do Artigo 28, CP, isenta de pena aquele que comete o delito nas mesmas circunstâncias acima demonstradas, porém, sem nenhuma capacidade de entendimento da prática criminosa.

No Código Civil brasileiro, em seu Artigo 4º, II, demonstra-se que “São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer: II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico.” (BRASIL, 2002);

Este tipo legal já ratifica a incapacidade relativa do Dependente Químico em certos atos.

DA LEI 6.368/76 E LEI DE DROGAS (LEI 11.343/06)

A antiga Lei 6.368 de 21 de Outubro de 1976, estabelecia em seu Artigo 16 que o usuário de drogas poderia ser detido no período de 6 meses a 2 anos.

Com o advento da Lei de drogas (Lei 11.343/06), foram elencadas formas de punição ou isenção de pena, assim como encaminhamento para tratamento e reinserção social de um potencial dependente químico, como segue:

Art. 20. Constituem atividades de atenção ao usuário e dependente de drogas e respectivos familiares, para efeito desta Lei, aquelas que visem à melhoria da qualidade de vida e à redução dos riscos e dos danos associados ao uso de drogas.

Art. 21. Constituem atividades de reinserção social do usuário ou do dependente de drogas e respectivos familiares, para efeito desta Lei, aquelas direcionadas para sua integração ou reintegração em redes sociais.

Art. 22. As atividades de atenção e as de reinserção social do usuário e do dependente de drogas e respectivos familiares devem observar os seguintes princípios e diretrizes:

I - respeito ao usuário e ao dependente de drogas, independentemente de quaisquer condições, observados os direitos fundamentais da pessoa humana, os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde e da Política Nacional de Assistência Social;

II - a adoção de estratégias diferenciadas de atenção e reinserção social do usuário e do dependente de drogas e respectivos familiares que considerem as suas peculiaridades socioculturais;

III - definição de projeto terapêutico individualizado, orientado para a inclusão social e para a redução de riscos e de danos sociais e à saúde;

IV - atenção ao usuário ou dependente de drogas e aos respectivos familiares, sempre que possível, de forma multidisciplinar e por equipes multiprofissionais;

V - observância das orientações e normas emanadas do Conad;

VI - o alinhamento às diretrizes dos órgãos de controle social de políticas setoriais específicas.

Art. 23. As redes dos serviços de saúde da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios desenvolverão programas de atenção ao usuário e ao dependente de drogas, respeitadas as diretrizes do Ministério da Saúde e os princípios explicitados no art. 22 desta Lei, obrigatória a previsão orçamentária adequada.

Art. 24. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão conceder benefícios às instituições privadas que desenvolverem programas de reinserção no mercado de trabalho, do usuário e do dependente de drogas encaminhados por órgão oficial.

Art. 25. As instituições da sociedade civil, sem fins lucrativos, com atuação nas áreas da atenção à saúde e da assistência social, que atendam usuários ou dependentes de drogas poderão receber recursos do Funad, condicionados à sua disponibilidade orçamentária e financeira.

Art. 26. O usuário e o dependente de drogas que, em razão da prática de infração penal, estiverem cumprindo pena privativa de liberdade ou submetidos à medida de segurança, têm garantidos os serviços de atenção à sua saúde, definidos pelo respectivo sistema penitenciário.

Art. 45. É isento de pena o agente que, em razão da dependência, ou sob o efeito, proveniente de caso fortuito ou força maior, de droga, era, ao tempo da ação ou da omissão, qualquer que tenha sido a infração penal praticada, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Parágrafo único. Quando absolver o agente, reconhecendo, por força pericial, que este apresentava, à época do fato previsto neste artigo, as condições referidas no caput deste artigo, poderá determinar o juiz, na sentença, o seu encaminhamento para tratamento médico adequado.

Art. 46. As penas podem ser reduzidas de um terço a dois terços se, por força das circunstâncias previstas no art. 45 desta Lei, o agente não possuía, ao tempo da ação ou da omissão, a plena capacidade de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento.

Art. 47. Na sentença condenatória, o juiz, com base em avaliação que ateste a necessidade de encaminhamento do agente para tratamento, realizada por profissional de saúde com competência específica na forma da lei, determinará que a tal se proceda, observado o disposto no art. 26 desta Lei. (BRASIL, 2006)

Nos artigos 20/26 da Lei 11.343/06, expõe-se as formas de atendimento ao Dependente Químico, sejam pelo SUS (Sistema Único de Saúde) ou por instituições privadas, sem fins lucrativos, todos em função da reabilitação e inclusão social do usuário de drogas.

Já nos artigos 45/47 da mesma Lei, trata-se das condições análogas ao Código Penal em relação à isenção ou redução de pena de um agente delituoso sob efeito de drogas.

Pode-se observar que, a presente Lei é totalmente pró-usuário, no que concerne o encaminhamento para tratamento da doença, demonstrando uma enorme mudança no pensamento da sociedade em razão da Dependência Química.

Por fim, entende-se, através do Artigo 28 da presente Lei, que o usuário de drogas não deve ser preso, e sim, conduzido ao tratamento para possível controle de sua doença, como segue:

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:

I - advertência sobre os efeitos das drogas;

II - prestação de serviços à comunidade;

III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

§ 1º Às mesmas medidas submete-se quem, para seu consumo pessoal, semeia, cultiva ou colhe plantas destinadas à preparação de pequena quantidade de substância ou produto capaz de causar dependência física ou psíquica.

§ 2º Para determinar se a droga destinava-se a consumo pessoal, o juiz atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente.

§ 3º As penas previstas nos incisos II e III do caput deste artigo serão aplicadas pelo prazo máximo de 5 (cinco) meses.

§ 4º Em caso de reincidência, as penas previstas nos incisos II e III do caput deste artigo serão aplicadas pelo prazo máximo de 10 (dez) meses.

§ 5º A prestação de serviços à comunidade será cumprida em programas comunitários, entidades educacionais ou assistenciais, hospitais, estabelecimentos congêneres, públicos ou privados sem fins lucrativos, que se ocupem, preferencialmente, da prevenção do consumo ou da recuperação de usuários e dependentes de drogas.

§ 6º Para garantia do cumprimento das medidas educativas a que se refere o caput, nos incisos I, II e III, a que injustificadamente se recuse o agente, poderá o juiz submetê-lo, sucessivamente a:

I - admoestação verbal;

II - multa.

§ 7º O juiz determinará ao Poder Público que coloque à disposição do infrator, gratuitamente, estabelecimento de saúde, preferencialmente ambulatorial, para tratamento especializado. (BRASIL, 2006)

Assim, demonstra-se a importância do tratamento do Dependente Químico e não a sua marginalização, onde a própria Lei de Drogas incentiva o tratamento e acompanhamento profissional.

O Tribunal de Santa Catarina é pacificado em razão da desclassificação do crime de Tráfico de Drogas (Art. 33, Lei de Drogas) para consumo próprio (Art. 28, Lei de Drogas), como se vê:

Processo: 0006922-27.2014.8.24.0033 (Acórdão)
Relator: Cinthia Beatriz da Silva Bittencourt Schaefer
Origem: Itajaí
Orgão Julgador: Quinta Câmara Criminal
Julgado em: 07/06/2018
Classe: Apelação Criminal
Ementa:

APELAÇÃO CRIMINAL. CRIME DE TRÁFICO DE DROGAS. ART. 33, CAPUT, DA LEI 11.343/2006. SENTENÇA CONDENATÓRIA. RECURSO DA DEFESA. PLEITO DE DESCLASSIFICAÇÃO O CRIME DE POSSE DE DROGAS PARA USO PRÓPRIO (ART. 28, CAPUT, DA LEI 11.343/2006). ALEGAÇÃO DE POSSE DE DROGAS PARA CONSUMO PRÓPRIO. ATO DE MERCANCIA NÃO VISUALIZADO POR TESTEMUNHAS. RÉU PRESO EM FLAGRANTE PELA APREENSÃO DE PEQUENA QUANTIDADE DE COCAÍNA EM SEU ESTABELECIMENTO COMERCIAL. FUNDADAS DÚVIDAS QUANTO AO ATO DE MERCANCIA PELO ACUSADO. PALAVRA DO POLICIAL QUE MERECE CREDIBILIDADE QUANDO NÃO COMPROVADA A MÁ-FÉ, MAS QUE, NO CASO, NÃO CONDUZIU À CERTEZA QUANTO À PRÁTICA DO CRIME DE TRÁFICO DE DROGAS. PROVAS INSUFICIENTES A COMPROVAR, COM A CERTEZA NECESSÁRIA, QUE O RÉU REALIZAVA A VENDA DE DROGAS E/OU QUE A DROGA ENCONTRADA NÃO SE DESTINAVA A CONSUMO PRÓPRIO. ACUSADO PRIMÁRIO E COM BONS ANTECEDENTES. DESCLASSIFICAÇÃO PARA POSSE ATENDIDA. REFORMA DA SENTENÇA. TRANSAÇÃO PENAL. POSSIBILIDADE DIANTE DA PENA COMINADA AO CRIME. DIREITO SUBJETIVO DO RÉU. OPORTUNIZAÇÃO AO RÉU, DE OFÍCIO, QUE SE IMPÕE. CONVERSÃO DO JULGAMENTO EM DILIGÊNCIA PARA ANÁLISE PELO REPRESENTANTE DE PRIMEIRO GRAU DO MINISTÉRIO PÚBLICO. RECURSO CONHECIDO E PROVIDO.

Bizzotto (2007, p. 10) acrescenta que o SISNAD (Sistema Nacional De Políticas Públicas sobre Drogas), criado a partir da Lei 11.343/06, é um importante instrumento para repressão ao tráfico de drogas e reinserção social do Dependente Químico, conforme trata o Art. 3º e seguintes da presente lei:

Art. 3º O Sisnad tem a finalidade de articular, integrar, organizar e coordenar as atividades relacionadas com:

I - a prevenção do uso indevido, a atenção e a reinserção social de usuários e dependentes de drogas;

II - a repressão da produção não autorizada e do tráfico ilícito de drogas.

Art. 4º São princípios do Sisnad:

I - o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, especialmente quanto à sua autonomia e à sua liberdade;

II - o respeito à diversidade e às especificidades populacionais existentes;

III - a promoção dos valores éticos, culturais e de cidadania do povo brasileiro, reconhecendo-os como fatores de proteção para o uso indevido de drogas e outros comportamentos correlacionados;

IV - a promoção de consensos nacionais, de ampla participação social, para o estabelecimento dos fundamentos e estratégias do Sisnad;

V - a promoção da responsabilidade compartilhada entre Estado e Sociedade, reconhecendo a importância da participação social nas atividades do Sisnad;

VI - o reconhecimento da intersetorialidade dos fatores correlacionados com o uso indevido de drogas, com a sua produção não autorizada e o seu tráfico ilícito;

VII - a integração das estratégias nacionais e internacionais de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas e de repressão à sua produção não autorizada e ao seu tráfico ilícito;

VIII - a articulação com os órgãos do Ministério Público e dos Poderes Legislativo e Judiciário visando à cooperação mútua nas atividades do Sisnad;

IX - a adoção de abordagem multidisciplinar que reconheça a interdependência e a natureza complementar das atividades de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas, repressão da produção não autorizada e do tráfico ilícito de drogas;

X - a observância do equilíbrio entre as atividades de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas e de repressão à sua produção não autorizada e ao seu tráfico ilícito, visando a garantir a estabilidade e o bem-estar social;

XI - a observância às orientações e normas emanadas do Conselho Nacional Antidrogas - Conad.

Art. 5º O Sisnad tem os seguintes objetivos:

I - contribuir para a inclusão social do cidadão, visando a torná-lo menos vulnerável a assumir comportamentos de risco para o uso indevido de drogas, seu tráfico ilícito e outros comportamentos correlacionados;

II - promover a construção e a socialização do conhecimento sobre drogas no país;

III - promover a integração entre as políticas de prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas e de repressão à sua produção não autorizada e ao tráfico ilícito e as políticas públicas setoriais dos órgãos do Poder Executivo da União, Distrito Federal, Estados e Municípios;

IV - assegurar as condições para a coordenação, a integração e a articulação das atividades de que trata o art. 3º desta Lei.

Portanto, conclui-se que, em caso de posse de drogas, dependendo da quantidade, finalidade e do caso concreto em si, o usuário não deve ser preso ou mesmo condenado pelo crime de Tráfico de Entorpecentes, e sim, encaminhado à ajuda profissional para tentativa de recuperação e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi abordada no presente trabalho, a legislação pátria sobre drogas e afins, relacionando o usuário de drogas às possíveis formas de sua reinserção social, destacando entidades de apoio ao Dependente Químico e abordando a forma correta de punição ao usuário de drogas que venha a acometer um delito.

O que pode-se aferir do presente trabalho é que, hoje em dia, não há a reclusão de um usuário de drogas e sim a tentativa de reabilitação do mesmo, seja com programas sociais, atendimento profissional, encaminhamento às unidades de tratamento, entre outros, pois foi

observado que se trata de uma doença, que aflige milhões de pessoas em todo o mundo.

No Brasil, é de conhecimento nacional a famosa "Cracolândia", na cidade de São Paulo/SP, onde é notória a presença de Dependentes Químicos no local e o estado não viabiliza uma forma de resolução da situação.

Não menos importante é a cidade do Rio de Janeiro/RJ, que vive afogada em constantes episódios de repressão/retaliação do narcotráfico, inclusive com a Intervenção Militar do Exército, na tentativa de equilíbrio do problema.

Comum é, não só no convívio social, mas também na própria televisão, seja em filmes ou dramaturgia, ou até mesmo na política, a constante apologia à Maconha, como se essa também não se tratasse de uma droga que, em muitos casos, é a droga inicial para desabrochá-lo da Dependência Química.

Os Narcóticos Anônimos (N.A.) e Alcoólicos Anônimos (A.A.) são entidades sem fins lucrativos que determinam a Dependência Química como uma doença progressiva, incurável e fatal, que apenas com a libertação do indivíduo dos lugares, pessoas e hábitos de ativa de uso das substâncias psicoativas, que este poderá cumprir seu firme propósito de sobriedade e resgate moral/social.

Este Pós Graduando que vos escreve, é um Dependente Químico em Recuperação (ou Adicto), que está limpo de drogas ilícitas há 22 anos, 3 meses e 26, dias, "*só por hoje*", sem nunca ter recaído, onde sua recuperação do uso de drogas começou em um Centro de Tratamento para Dependentes Químicos (CREDEQ), onde apenas se fazia o uso de grupos terapia, atendimento terapêutico/psicológico e reuniões de A.A. e N.A., através da metodologia de 12 passos, sem nenhuma utilização de qualquer tipo de medicamento no tratamento, onde saiu do "*Fundo do Poço*" e hoje é Advogado da área Cível, Trabalhista e Criminal e Pós Graduando em DEPENDÊNCIA QUÍMICA, o que se prova a importância da conscientização do uso de drogas e a manutenção de centros de tratamento dos usuários em ativa.

Porém, alguns centros de tratamento são baseados na sedação do paciente, o que o transforma em um Dependente Químico dos medicamentos que ingere no período da internação, fazendo com que nunca se desvincule da drogadição.

Quanto ao combate do Tráfico de Drogas, é uma questão muito simples: Se não houver usuário, não há comprador.

Portanto se houvesse uma política real de educação e tratamento do Dependente Químico, que saísse do texto da Lei e que efetivamente desse importância à criação de centros de tratamento e políticas de esclarecimento, seja criando uma matéria de DEPENDÊNCIA QUÍMICA como disciplina obrigatória nos colégios municipais, estaduais e até particulares, com certeza a prevenção da criança e adolescente ao uso de drogas seria mais eficiente, provavelmente não sendo necessário o uso da

força para combater o tráfico, pois se não há usuário, também não existe traficante.

Mister, em uma sociedade em que os políticos, polícia, comerciantes e outros interessados se beneficiam do tráfico de drogas, com a corrupção, pagamento de propinas e enriquecimento ilícito, está longe ainda a resolução do problema que aflige ricos, pobres, homens, mulheres, jovens e adultos, deixando a população na ignorância total em achar que o combate ao narcotráfico deve ser por meio da violência, o que nos resta apenas orar: "*Deus, conceda-me serenidade para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar aquelas que posso e sabedoria para reconhecer a diferença.*" (Narcóticos Anônimos)

REFERÊNCIAS

BIZZOTTO, Alexandre. **Nova Lei de Drogas. Comentários à Lei 11.343, de 23 de agosto de 2006.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007, pág. 10.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Decreto Lei 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm >. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Decreto Lei 3.689**, de 03 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689Compilado.htm >. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Lei 6.368**, de 21 de outubro de 1976. Dispõe sobre medidas de prevenção e repressão ao tráfico ilícito e uso indevido de substâncias entorpecentes ou que determinem dependência física ou psíquica, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6368.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Lei 8.072**, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8072.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Lei 9.503**, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503Compilado.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Lei 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. **Lei 11.343**, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

FILHO, Deijaniro Jonas. A drogadição na Atualidade – A presença do crack na sociedade e suas repercussões. *In*: Adélia Moreira Pessoa e Deijaniro Jonas Filho (organizadores). **O Ministério Público e o desafio das drogas**. Série estudos da Associação Sergipana do Ministério Público de Sergipe, nº 2. Aracajú: Associação Sergipana do Ministério Público de Sergipe Evocati, 2012, pág. 111-125.

SANTA CATARINA. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. **Apelação Criminal n. 0006922-27.2014.8.24.0033**, Relator: Cinthia Beatriz da Silva Bittencourt Schaefer, Quinta Câmara Criminal. Julgado em: 07/06/2016. Disponível em: <http://busca.tjsc.jus.br/jurisprudencia/html.do?q=desclassifica%E7%E3o%20para%20o%20art.%2028%20lei%20de%20drogas&only_ementa=&frase=&id=AABAg7AAEAALC9YAAS&categoria=acordao_5>. Acesso em: 24 jun. 2018.

TRANSTORNOS mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa. **Wikipédia**. 2018. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/CID-10_Cap%C3%ADtulo_V:_Transtornos_mentais_e_comportamentais#\(F10-F19\)_Transtornos_mentais_e_comportamentais_devidos_ao_uso_de_subst%C3%A2ncia_psicoativa](https://pt.wikipedia.org/wiki/CID-10_Cap%C3%ADtulo_V:_Transtornos_mentais_e_comportamentais#(F10-F19)_Transtornos_mentais_e_comportamentais_devidos_ao_uso_de_subst%C3%A2ncia_psicoativa)>. Acesso em: 24 jun. 2018.

GAMIFICAÇÃO E ROBÓTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Filipak, Lucas; Balsan, Jorge

RESUMO

A ideia de utilizar a robótica como uma ferramenta de aprendizagem começou com Seymour Papert e sua linguagem de programação LOGO, em 1967, sendo estudada e aplicada também por outros professores e autores ao longo dos anos. Já o termo gamificação foi cunhado pelo pesquisador britânico Nick Pelling, em 2003, para designar o uso de técnicas de design, lógica e elementos de jogos para melhorar a qualidade de produtos, encorajar e motivar pessoas em contextos de não jogo, ou seja, na realidade profissional, escolar e social do indivíduo. Ao longo deste artigo, abordaremos questões relativas ao uso da robótica pedagógica e da gamificação como estratégias de ensino, procurando relacioná-las com as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, e analisar sua aplicação conjunta em um projeto de competição de robótica desenvolvido em uma escola particular na cidade de Curitiba, buscando identificar como o projeto contribuiu para a construção do conhecimento por parte dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Robótica Pedagógica; Competição; Gamificação; Construcionismo; Robótica Sustentável.

INTRODUÇÃO

Na robótica pedagógica a construção de todo o processo e o desenrolar das atividades é mais importante que o resultado em si. Seymour Papert (1986), criador da linguagem LOGO, denominou de construcionista a abordagem pela qual o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento ao colocar em prática aquilo que aprendeu. Ou seja, é o aprendizado por meio do fazer. Para Bacaroglo (2005, p.22), "a Robótica Educacional consiste basicamente na aprendizagem por meio de montagem de sistemas constituídos por modelos. Esses modelos são mecanismos que apresentam alguma atividade física, como movimento de um braço mecânico, levantamento de objetos, etc., como os atuais robôs".

A LOGO de Papert se tornou mais que uma linguagem de programação, sendo considerada uma metodologia de ensino, pois permite uma interação entre o aluno (usuário) e o computador. Prado (1999) afirma que "do ponto de vista educacional, é uma linguagem simples, porque possui características que torna acessível o seu uso por sujeitos de diversas áreas e de diferentes níveis de escolaridade". Papert trabalhou com Piaget durante 05 anos, voltando às atenções para as crianças e pesquisando como as crianças se tornam pensadoras. O professor e

pesquisador José Armando Valente⁷ pesquisa desde 1983 a informática na educação do Brasil e foi o responsável por trazer a linguagem LOGO para o Brasil.

Em um escola particular de Curitiba foi desenvolvida uma competição de robótica usando elementos gamificados para os alunos do segundo ano do ensino médio. O projeto se tratava de uma competição de velocidade entre carrinhos onde o aluno deveria desenvolver o seu protótipo utilizando materiais reciclados.

O termo gamificação vem do inglês, *gamification*, e consiste em aplicar mecânicas, pensamento e estéticas de games em processos que envolvam aprendizagem e/ou resolução de problemas, com o intuito de envolver e motivar pessoas (ZICHERMANN e CUNNINGHAM, 2011; KAPP, 2012; VIENNA *et al.*, 2013; MARCZEWSKI, 2013). Estes elementos incluem os apresentados na definição de jogo de Kapp (2012), tais como regras, desafios, *feedbacks*, resultados quantitativos além de objetivos e metas, recompensas, cooperação, competição, entre outros. Para o autor, a gamificação, quando empregada adequadamente, tem o poder de motivar, informar e educar (KAPP, 2012).

A gamificação tem sido aplicada há muito tempo de forma intuitiva em várias áreas, como por exemplo, na educação, quando uma criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários), competindo para ver quem terminava determinada atividade primeiro (competição), entre outros (FADEL *et al.*, 2014).

Para a competição de robótica, a gamificação foi aplicada de forma a despertar um maior engajamento por parte dos alunos, conforme abordaremos no próximo tópico.

TIC, ROBÓTICA PEDAGÓGICA E GAMIFICAÇÃO.

Segundo Barreto (2014), a educação como um todo, em especial o trabalho docente, estão sendo reconfigurados. Segundo a autora, a escola deve romper com sua forma histórica atual e fazer frente a novos desafios. Neste movimento de reconfiguração docente, as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do e sobre o ensino. TIC são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo: sites da *web*, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, entre outros. Em outras palavras, TIC correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres.

As TIC são apontadas como sendo um "novo paradigma" na educação (SOUSA e FINO, 2008; BARRETO, 2004). Uma "mudança de paradigma" pode ser definida como "aquilo que provoca mudança em todo um sistema

⁷José Armando Valente: Professor do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes, e Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED). Coordenador do Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE)

de pensamento anterior” (SOUSA e FINO, 2008). Esta mudança de paradigma pode ser associada nos dias de hoje às tecnologias da informação e comunicação, a globalização e a Internet.

Barreto (2004) afirma que o “novo paradigma”, ou paradigma emergente, segundo consta no site do MEC, é associado ao afastamento de objetivações supostamente marcadas pela simplicidade, e parte em direção à complexidade. Neste sentido, de acordo com a autora, a aplicação das TIC tem sido inserida em contextos que ultrapassam os limites das chamadas “velhas tecnologias”, como o quadro-de-giz, por exemplo, e tem dado espaço para outras questões educacionais, como o impacto da utilização de modalidades de ensino a distância (EAD) na sociedade e a modificação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as TIC possibilitam romper a barreira da sala de aula introduzem uma forma de aprendizagem em que a mediação tecnológica é destacada, nos mais diversos “ambientes de aprendizagem”.

Neste contexto podemos inserir a gamificação e a robótica pedagógica, pois a aplicação da gamificação no ambiente escolar pode atuar como um elemento motivacional, uma vez que sua utilização contribui na criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com a eficácia na retenção de atenção do aluno (CAPIGOTTO, McEWEN, DEMMANS, 2013), assim como a robótica pedagógica vai de acordo com o construcionismo de Papert (1994), que nos diz que o aluno aprende melhor procurando o conhecimento por si próprio, ao invés das aulas tradicionais (expositivas), pois nesse tipo de ambiente de aprendizagem o aluno desenvolve uma relação diferente com o conhecimento.

Estes ambientes diferenciados interagem com emoções e desejos dos alunos, e assim, tornam-se eficazes para o engajamento do indivíduo, sendo possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos – professores – com as motivações dos alunos.

Segundo Alves *et al.* (2014), o próprio Ministério da Educação (MEC) apoia o desenvolvimento de ambientes gamificados, a exemplo da plataforma online de aprendizado adaptativo do *Geekgames*⁸, a qual possibilita aos estudantes se prepararem para o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), através de desafios em um ambiente gamificado. Nela, os alunos inscritos têm acesso a diagnósticos e estudos personalizados que possibilitam identificar suas limitações e acompanhar os avanços nas áreas a serem avaliadas pelo ENEM.

O desafio na criação de ambientes e artefatos que exploram a gamificação é saber como estimular efetivamente a motivação do sujeito. Para Araújo (2014), gamificar a educação é um processo gradual de construção de interatividade da disciplina com os alunos e de propor um mecanismo de geração de conhecimento a partir do desafio com elementos e características de um jogo. Já para Barbosa (2014), os jogos não devem ser vistos como a solução toda, mas sim parte dela, pois não é o jogo por

⁸<http://lr.geekielab.com.br/>. Acesso em Julho de 2016.

si só que traz melhorias no ensino, o interesse e a autonomia do aluno despertados por ele, melhorando assim o aprendizado.

A ideia de utilizar a robótica como uma ferramenta de aprendizagem iniciou com Papert, mas foi estudada e aplicada também por outros professores e autores. Não podemos esquecer que Papert aplicou a robótica no MIT⁹, considerado um dos grandes geradores de tecnologia e conhecimento. Porém, a grande maioria das escolas no Brasil não tem o mesmo recurso financeiro que Papert dispunha no MIT. Assim, para poder utilizar a robótica pedagógica de forma adequada a nossa realidade, surgiu à ideia de utilizar o reaproveitamento de materiais, ou materiais de baixo custo, para a criação dos protótipos, tornando assim o projeto viável e acessível para um grande número de escolas. Este projeto, intitulado “Robótica Sustentável”, está sendo desenvolvido atualmente em colégios públicos e particulares na cidade de Curitiba.

A COMPETIÇÃO

A competição contou com 08 equipes com 04 alunos cada. O objetivo de cada equipe era construir um carrinho utilizando materiais reaproveitáveis ou de baixo custo, além de alguns componentes eletrônicos necessários para o funcionamento do mesmo. Ao final da montagem, as equipes disputariam corridas com os carrinhos. O mais rápido consagraria a equipe vencedora.

Conhecer o comportamento do indivíduo dentro do contexto de um jogo é importante para que haja o real engajamento dos alunos dentro deste processo. (ZICHERMMAN e CUNNINGHAM, 2011).Vianna *etal*(2013) compreendem que a gamificação pode contribuir para o despertar de emoções do sujeito através da vivência de uma experiência de forma intensificada. Porém, segundo Barbosa (2014), ao se falar em atrair a atenção dos alunos com os jogos, muitos pensam no uso de plataformas 3D e recursos específicos dos jogos como medalhas e rankings, e se esquecem de que o mais importante é tratar os conteúdos de forma lúdica e interativa, com uma linguagem própria do público-alvo, atendendo assim às suas expectativas e interesses.

Para a competição, a gamificação foi aplicada de forma a despertar um maior engajamento por parte dos alunos. Dentre os elementos gamificados inseridos na disputa, destacam-se os principais itens presentes na definição de jogo de Kapp (2012):

- a) Objetivos e metas: as equipes foram estimuladas a buscar o conhecimento sobre como montar seus protótipos da maneira mais eficiente possível utilizando os materiais disponíveis;
- b) Regras: os alunos deveriam utilizar apenas materiais reciclados ou de baixo custo (palitos de sorvete, por exemplo) na confecção de seus protótipos;

⁹Massachusetts Institute of Technology – MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts): universidade privada de pesquisa localizada em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

- c) Desafios e competição: As equipes tiveram um prazo de 04 semanas para montarem seus protótipos. Além disso, ainda houve a competição final que envolvia uma corrida com todos os carrinhos criados;
- d) Cooperação: para que os protótipos pudessem ser montados, o trabalho em equipe foi essencial para que atingissem os objetivos e metas dentro do prazo estipulado;
- e) Recompensas: as notas foram pelo ranking (o primeiro lugar ficou com a maior nota);
- f) Resultados quantitativos: todas as equipes desenvolveram o trabalho, mas duas (das oito) não conseguiram fazer o protótipo competir.

Na figura 1 temos a foto de um dos protótipos desenvolvidos, que utilizou apenas de uma base em isopor (reaproveitada de uma embalagem de TV), o motor, o botão e o suporte das pilhas retirados de um brinquedo.

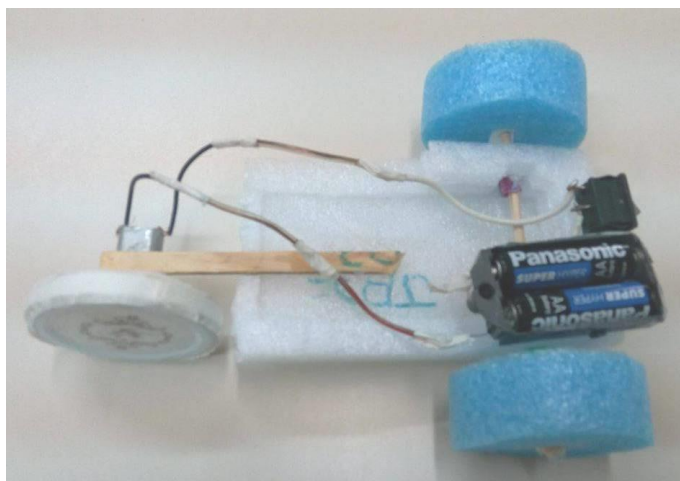


Figura 1: Protótipo desenvolvido pelos alunos

A gamificação mostrou-se fundamental para despertar a motivação nos alunos em participar da competição. Prova disto é que, dentre as 08 equipes, 06 delas desenvolveram trabalhos além do esperado, e de que cerca de um mês antes do início da competição as equipes já estavam desenvolvendo seus protótipos e realizando testes com o intuito de vencer a disputa. Outro ponto que cabe destaque é o fato de que os alunos consultaram professores de física e matemática para o auxílio na elaboração dos projetos, demonstrando assim real interesse e entusiasmo com a atividade.

Abaixo, destacamos o relato de um aluno que demonstra o quanto a competição foi importante para ele:

"A competição de carrinhos foi um aprendizado incrível, pois eu pelo menos aprendi um pouco sobre eletrônica com o uso dos motores e interruptor, tive uma melhor noção de física quanto aos pontos peso,

comprimento, força e velocidade do carrinho. Apenas uma equipe venceu, mas não quer dizer que ninguém foi vencedor visto que qualquer situação é um aprendizado e essa "derrota" pode servir como uma análise de erros e acertos para futuras competições como essa. Ter uma aula diferente das convencionais, podendo ser até mesmo em sala de aula, é uma experiência inovadora e anima mais o estudante, como eu" (aluno I).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A robótica sustentável é uma ferramenta de ensino/aprendizagem que vem ganhando destaque atualmente em diversas escolas. Por utilizar materiais reaproveitados, escolas que possuem poucos recursos financeiros e tecnológicos também estão conseguindo aplicar essa ferramenta. Na robótica sustentável o fator mais relevante não é a montagem do protótipo em si, mas sim, o processo que envolve esta produção. Esse modo de trabalho está ligado ao construcionismo de Papert e o estímulo e resposta de Skinner.

De acordo com Gallert (2005) existem três principais canais sensoriais que as pessoas captam as informações: audição, visão e sinestesia¹⁰. A robótica consegue contemplar os três, pois quando o professor está explicando o exercício, são os alunos auditivos que conseguem captar melhor as informações; na hora da demonstração, os alunos visuais se saem melhores; e no momento da prática, os alunos sinestésicos são beneficiados. Outro fator importante que deve ser relevado é a motivação dos alunos na construção dos protótipos, algo bem diferente das aulas expositivas.

O aprendizado se tornou mais significativo quando utilizamos elementos gamificados em um ambiente com uma competição saudável. Os alunos se sentiram mais motivados, aperfeiçoaram seus projetos, realizaram diversas pesquisas e novos protótipos, geraram e adquiriram conhecimento, além de entender, na prática, alguns conceitos da física, matemática, lógica e outros ensinamentos fora do currículo escolar ligados a utilização da robótica, como por exemplo, trabalho em equipes, aprendizagem por projetos, sustentabilidade e reaproveitamento de materiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G; MINHO, M. R. S; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural. São Paulo, p. 75– 97, 2014.

ARAÚJO, Rodrigo Ayres. A regra do jogo: entrevista. [Julho de 2014]. **Revista Educação**, ed. 207. Entrevista concedida a Daniel dos Santos. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-regra>

¹⁰ Sinestesia: condição neurológica que implica que o cérebro interpreta sensações de natureza diferentes em simultâneo. Por exemplo: um som pode representar uma cor ou aroma.

do-jogoa-logica-dos-games-que-combina-desafios-318197-1.asp>. Acesso em julho de 2016.

BACAROGLO, M. **Robótica Educacional: Uma metodologia educacional**. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL, 2005

BARBOSA, Fernanda. **Games na educação brasileira: solução de problemas ou ferramenta de aprendizado?**:entrevista. [21 de março de 2014]. Universia Brasil. Entrevista concedida ao site Universia Brasil. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/03/21/1090136/games-na-educaco-brasileira-soluco-problemas-ou-ferramenta-aprendizado.html>>. Acesso em julho de 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>> Acesso em: julho de 2016.

BUSARELLO, R. I.;Ulbricht, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural. São Paulo, p. 11 –37, 2014.

CAMPIGOTTO, Rachelle; McEWEN, Rhonda; DEMMANS, Carrie. **Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms**. JournalComputers&Education, Virginia, 2013, v. 60, p. 74–86.

DOMÍNGUEZ, Adrián; NAVARRETE, JosebaSaenz de; MARCOS, Luis de;SANZ, LuisFernández; PAGÉS, Carmen; HERRÁIZ, José Javier Martínez.**Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes**.Journal Computers & Education, Virginia, 2013, v. 63, p. 380–392.

FADEL, L. M.; *et al.* **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

GALLERT, CleiaScholles. **Sistema hipermídia para ensino baseado nos estilos de aprendizagem**. 2005. 1-19p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação). Universidade Federal de Santa Catarina .<<http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCC0698.pdf>>Último acesso: Agosto/2016.

GODOY, Rodrigo de. Retenção de conteúdo com games vai até 92%: entrevista. [24 de maio de 2015]. **Revista Exame**. São Paulo: Entrevista

121

concedida a Adeline Daniele. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/retencao-de-conteudo-com-games-vai-ate-92-diz-especialista>>. Acesso em maio de 2016.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamification: A Simple Introduction & a Bit More**. Kindle edition, 2013.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. 2013. Disponível em: <<http://200.144.182.130/celacc/sites/default/files/media/tcc/578-1589-1-PB.pdf>> Acesso em: maio de 2016.

PAPERT, S. (1994) "**A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática (edição revisada)**", nova tradução de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2007 (1ª edição brasileira 1994; edição original EUA 1993).

PRADO, M.E.B.B. (1999) **O uso do Computador na formação do professor**: Um enfoque reflexivo da prática pedagógica. Coleção Informática para a Mudança na Educação. ProInfo/SEED/MEC. Brasília, DF.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do Jogo: Fundamentos do Design de Jogos. Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

SOUSA, J. & FINO, C. N. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, v. 5, n. 10, p. 11-26, 1º sem. 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/57AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>> Acesso em: maio de 2016.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos**. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**. O'Reilly, 2011.

ZUIN, Antonio A. S. **O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n.112, p. 961-980, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>> Acesso em: maio de 2016.