

n. 17 2019

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal



INDICE

Editorial	03
Estudos Afro-brasileiros: Lélia Gonzalez Di Giuseppe, Aline. Págs. 4 – 16	04
Na Escola Regular Inclusão do Aluno Autista Alves, Cascileide Bispo dos Santos. Págs. 17 – 48	17
Fatores Relacionados a Ocorrência dos Acidentes de Trabalho Durante a Assistência em Enfermagem.. Fonsêca, Daiane Silva. Págs. 49 – 60	49
Qual a Importância dos Métodos e Técnicas na Aquisição de uma Língua Estrangeira Santos, Ezequias dos. Págs. 61 – 69	61
Biblioteca e seu Papel Social no Acesso a Informação. Silva, Francisca Rosa da. Págs. 70 – 81	70
Clima e Cultura Organizacional em Setores Públicos. Martins, Gláucia Cardoso. Págs. 82 – 90	82
Gestão Escolar Democrática: Uma Gestão Para Todos. Gonçalves, Janalú Gonçalves de. Págs. 91 – 99.	90
Autismo e Educação: Reflexões sobre a Escola Inclusiva. Lima, Jocinéa da Silva. Págs. 100 – 111	100
As Características do Autista como Meio Para o Tratamento e Desenvolvimento do Sujeito: Abordagem da Terapia Cognitivo-Comportamental. Rodrigues, Suzely Silveira Alves Ferraz. Págs. 112 – 124.	112
Conhecimento das Boas Práticas de Manipulação de Alimentos por Vendedores Ambulantes: Revisão da Literatura. Soares, Francisca Carla Lopes. Págs. 125 – 137	125

O PEDAGOGO E OS DESAFIOS FRENTE À EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A pedagogia desde a sua origem na Grécia Antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução), está ligada indiscutivelmente ao ato de pensar sobre a educação, seus processos, melhores caminhos, o que seria hoje a didática e metodologias.

Ser pedagogo é ser um cientista da educação, é pesquisar e estar atento para que haja um caminho possível para o desenvolvimento da humanidade através da educação. Não é um desafio fácil diante da complexidade dos fenômenos sociais que estamos vivendo na atualidade.

É indubitável que a educação seja uma saída, quiçá a principal para a ausência de valores ou valores invertidos de uma sociedade que se apresenta muitas das vezes sem norte frente a tantas ocorrências que assustam e deixam a sensação de impotência.

A pedagogia como ciência da educação e pela educação pode contribuir para as mudanças tão necessárias e urgentes sobre essa cultura da impunidade, da violência, desigualdades e principalmente falta de equidade social.

O pedagogo como cientista da educação pode propor ações no sentido de sensibilizar as novas gerações para a importância da preservação não só da natureza, do meio ambiente, mas também de valores humanos que se encontram adormecidos, esquecidos e que precisam ser resgatados.

A solução está na educação, o conhecimento é algo atemporal, um tesouro que não se pode roubar do outro, uma vez adquirido pertence para sempre àquele que o possui, por isso é algo tão necessário e urgente.

Pensar a educação é investir em um futuro mais seguro, mais próspero para toda a humanidade. É através do conhecimento que as pessoas abandonam a ignorância, a arrogância, a violência, a desumanidade.

Oferecer educação de qualidade é como oferecer alimento de qualidade, pois o conhecimento é o alimento para a alma, para a mente. Ser pedagogo, ser um cientista da educação, pensar os processos educacionais para que sejam de qualidade, prazerosos e competentes, é investir no futuro de toda uma nação.

Marcos Alexandre de Souza
Diretor Geral da Faculdade Souza

ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: LÉLIA GONZALEZ

Di Giuseppe, Aline

RESUMO

A partir das reflexões feitas na disciplina de Relações Etnicorraciais e Cultura Afro-brasileira, torna-se necessário uma pesquisa que perpassa a intelectualidade negra, que durante séculos foi subjugada pelo sentimento colonial que ainda paira sobre a sociedade brasileira. A presente pesquisa tem como objetivo apresentar Lélia Gonzalez, uma importante historiadora e filósofa das questões da negritude, seus conceitos desafiam a colonialidade e colocam o pensamento afro-brasileiro como principal motor para fabricar outros pensamentos possíveis. Através de uma metodologia de revisão bibliográfica, recorrendo aos textos originais da autora e de comentadores e comentadoras de sua obra, buscamos mostrar que não há só Europa no centro de conhecimento, e Lélia tem força para nos mostrar isso. Apresentaremos aqui a genealogia de dois conceitos principais da autora, a saber, *pretuguês* e *amefricanidade*, e como uma espécie de resultado, propomos que a teoria da intelectual sirva como práxis de um conhecimento que se origina de raízes ameríndias e africanas, ou seja, uma práxis amefricana.

PALAVRAS-CHAVE: Amefricanidade. Lélia Gonzalez. Pretuguês. Afro-brasileiros.

INTRODUÇÃO

Lélia Gonzalez, nascida em 1935 em Belo Horizonte, foi uma intelectual, política, professora e ativista. Graduou-se em história, geografia e filosofia, concluiu o mestrado em comunicação social e doutorou-se em antropologia, além de ter frequentado inúmeros cursos livres em psicanálise.

Narrar apenas sua trajetória na academia é condensar uma das personagens mais singulares da história brasileira em alguns anos, mas, principalmente, ignorar o seu processo de tornar-se negra, processo esse que vem ao encontro com sua intelectualização e, conseqüentemente, a sua entrada no espaço universitário como professora.

Lélia, quando acadêmica, se tornou parte do sistema branco. Segundo ela, "na faculdade eu já era uma pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida de, dentro do sistema." (GONZALEZ, 1994, p.383). Foi a partir de sua formação em filosofia que seus questionamentos e contradições tomaram força. Seu processo acadêmico a colocou em um grupo restrito de pessoas negras

intelectualizadas. A pesquisa do sociólogo Carlos Hasenbalg nos mostra um panorama da época:

Em 1950, os brancos - representando 63,5% da população total - detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária. (HASENBALG, 2005, p. 193).

Seu movimento de intelectualização distanciava Lélia cada vez mais das mulheres negras de sua origem social, o que evidenciava que ela não pararia por ali; suas contradições a levariam para mais longe.

Sua vida profissional como docente teve início a partir da conclusão de sua primeira graduação. Lélia realizou atividades em colégios públicos e particulares no Rio de Janeiro, onde lecionava as disciplinas de filosofia e história. Ainda com o cabelo alisado, conheceu seu primeiro companheiro, o espanhol Luiz Carlos Gonzalez, do qual posteriormente adotou o sobrenome como uma forma de homenagem. O encontro com Luiz teve importância ímpar na vida de Lélia: foi ele quem questionou, pela primeira vez, o processo de embraquecimento que ela havia sofrido durante a vida universitária. Logo Lélia, filha de pai negro e mãe índia, possui pele retinta e agora casada com um europeu, inserida totalmente em um ambiente branco e eurocêntrico, a academia. Segundo Lélia:

Luiz Carlos foi muito importante na minha vida [...] ele rompeu com a família, ficou do meu lado e começou a questionar a minha falta de identidade comigo mesma. Isso dói [...], por isso eu tenho orgulho de trazer o nome dele. Eu nunca troquei o meu nome, podia estar com o meu nome de solteira, Lélia de Almeida, mas é uma homenagem que eu presto a esse homem branco tão sofrido [...] essa pessoa demonstrou uma solidariedade extraordinária [...] e foi a primeira pessoa a me questionar com relação ao meu próprio branqueamento. (Depoimento extraído de Projeto Perfil- Lélia Gonzalez)

Apesar do trágico fim de Luiz, um suicídio, foi ele que despertou Lélia para as questões raciais em sua própria vida e trajetória. A partir desse encontro, Lélia foi aproximando-se da psicanálise, o que viria a ser depois um motor para suas teorias. Conforme Lélia:

Meu lance na psicanálise foi muito interessante, a psicanálise me chamou atenção para meus próprios mecanismos de racionalização, de esquecimento, de recalque, etc. Foi inclusive a psicanálise que me ajudou neste processo de descobrimento da minha negritude. (GONZALEZ, 1986, p.10).

Lélia participou da fundação do Colégio Freudiano do Rio de Janeiro em 1975 junto com os colegas Magno Machado Dias (MD Magno) e Betty Milan. Foi a partir do trabalho desses psicanalistas, principalmente de MD Magno, que Lélia criou um dos conceitos que será abordado nessa pesquisa, a *Amefricanidade*.

Ainda na década de 1970, Lélia se aproximou do candomblé. Pelas suas escritas e textos a influência da religiosidade era evidente e se tornava uma referência poética e imagética (RATTS & RIOS, 2010). Nessa época, já atuando como docente universitária, Lélia ministrava disciplinas sobre cultura popular brasileira e introduzia textos sobre a importância do candomblé e do carnaval para a formação da identidade negra.

As décadas de 1970 e 1980 foram as mais importantes para sua produção intelectual, uma vez que ela já era conhecida e convidada para palestras dentro e fora do Brasil. Lélia se tornou referência nas questões de gênero e raça. Suas viagens para a África e seu domínio de outras línguas contribuíram para a criação do conceito de *pretuguês*, que também será abordado mais adiante neste texto.

Não obstante, seu envolvimento com os movimentos sociais se tornou mais intenso, pois ajudou a fundar importantes instituições como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Sua militância em defesa da mulher negra levou-a ao Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), no qual atuou de 1985 a 1989. Foi candidata a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), elegendando-se primeira suplente.

Apesar da múltipla formação e complexidade de seu pensamento, Lélia ficou invisibilizada nas academias brasileiras, o fato de ser uma mulher negra e de origem pobre bate de frente com o projeto eurocêntrico e colonialista, tanto pela sua presença física como pela leitura de seus textos. O feminismo negro brasileiro se concretiza com o pensamento de Lélia, uma vez que suas reflexões conduziram o MNU a um debate racial que se conectasse com questões de gênero e que fosse, por sua vez, antiracista e antissexista. No âmbito acadêmico criou categorias de análise, como *amefricanidade* e *pretuguês*, para embasar suas reflexões sobre a interseccionalidade entre racismo, sexismo e classe.

PRETUGUÊS - "A RASTEIRA JÁ ESTÁ DADA"

Uma das formas originais do pensamento de Lélia que faz reverberação no posicionamento anti-racista está expressa por meio da torção do português em *pretoguês*. Essa torção, longe de ser um neologismo qualquer, revela a habitação que faz as experiências fonéticas - e porque não sentimentais - da expressividade da fala das línguas africanas na norma culta. Como Lélia ressalta,

o caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o / ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (GONZALEZ, 1988, p. 70).

A necessidade de pensar o *pretoguês* está imbricada na investigação, portanto, das dimensões que brasileiros e brasileiras

conhecem pela sua expressividade cotidiana, mas que pouco incidem no reconhecimento do legado expressivo negro. Se a cor dessa cidade sou eu e seu canto é meu, habilitar a expressividade pretoguesa é pôr em marcha uma práxis de transformação e de protagonismo discursivo pós-colonial.

Um passo importante na dimensão conceitual do *pretuguês* se dá por sua vinculação à constituição da cultura brasileira. Pela apropriação que Lélia faz da figura materna psicanalítica, o pretuguês invade, constitui e dá vazão à expressividade cultural, pois conforme afirma nossa pensadora: “e quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira [...], essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês” (GONZALEZ, 1984, p. 235). Se a mãe é a quem cria, e se quem cria é a empregada, a bá, a mucama, a promessa da purificação e branqueamento do povo brasileiro dos devaneios eugenistas não logra êxito. O português é tomado pelo pretuguês. Ele é subvertido e povoado.

Povoar e subverter a língua culta como forma de quebrar sua pretensão controladora¹ e, além, desvelar um DNA fonético que se vincula às origens africanas:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *está* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Podemos, sem medo de carregar as tintas, ver certa vinculação deste reconhecimento da linguagem brasileira pretoguesa como um esforço para ir mais adiante do reconhecimento dos desdobramentos culturais africanos por meio das já reconhecidas culinária e rítmicas musicais. O que se quer precisamente com estes apontamentos sobre a herança e a presença negra na cultura brasileira expressa pela linguagem é combater o que Frantz Fanon aponta como um “vocabulário colonial” (2012). Se como advoga o revolucionário psiquiatra em torno dos esforços desmedidos para identificar os efeitos do racismo e do colonialismo nos níveis de expressão da sociabilidade, quando voltamos nossos ouvidos para o que Lélia está formulando no núcleo da ideia mesma de *pretuguês*, estabelecemos uma consideração sobre o potencial colonizatório da língua culta.

¹ Como aponta Silvia Cusicanqui em entrevista para Boaventura de Sousa no projeto *Conversa del mundo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU&t=3s>

Lembremo-nos das aulas de português onde a famosa distinção entre norma culta e expressão coloquial estava posta. De um lado, o treinamento para afastar de nossos registros escritos e falados toda a riqueza que chega junto aos *pobremas* da fala do povo (colonizado, escravizado). *Poblemas* estes que são passíveis até de chacota e certamente reprimendas. Ora, nada mais expressivo a se combater quando o português se torna outro dispositivo colonizatório e unificador que visa extirpar de sua vivacidade a fortuna herdada dos povos amefricanos. Já há tempos o português brasileiro é diferente da metrópole, ainda que se tente a todo custo regressar ao que já não podemos ser pelas falas e sotaques. Se celebramos Guimarães Rosa como o mestre supremo dos neologismos regionalistas, qual a dificuldade (senão pelo racismo denegado²) de reconhecermos, também, a abundância multicolorida da fala brasileira?

Como nos aponta Djamilia Ribeiro, “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível” (RIBEIRO, 2017, p. 41). Assim, identificar estas “realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (p. 60) significa, resolutamente, “lutar para romper com o regime de autorização discursiva” (p.70), uma vez que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (p. 75).

Outra aliança bastante interessante é ler o conceito de *pretoguês* à luz de outro conceito advindo da magistral escritora Conceição Evaristo por meio de sua *escrevivência*³. Este ato de numa palavra se condensar a vivência, a vidência e a escrita, vem a dimensionar as experiências de pessoas historicamente excluídas do cenário político-cultural brasileiro, fazendo com que suas narrativas sejam vistas como potenciais estéticos e carregados de resistência para se narrar trajetórias. Aliada à ideia de que “não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos

² Cf. Lélia, “no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado, ou, como eu o classifico, o *racismo por denegação*. Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’” (GONZALEZ, 1988, p. 72).

³ Cf. Cristiane Côrtez, “o que a autora chama de *escrevivência*, seria uma maneira de preservar o narrador que lê a própria língua de uma forma particular e ao mesmo tempo coletiva. Suas experiências pessoais são convertidas numa perspectiva comunitária. O seu discurso sabotava o oficial porque cria um devir mais justo e coerente com o povo que quer representar. Essa narrativa une experiência à linguagem para resgatar o passado ou vivificar a memória. Esse resgate possui uma dimensão política conectada a uma ideia de coletivo, que foge da representação e da interiorização da história individual, e dialoga com o silêncio transgressor na medida em que insiste na resistência do povo silenciado e na persistência em cravar no campo da escrita essa lacuna existente pela ausência da representatividade” (CÔRTEZ, 2018, p. 56)

seus sonos injustos”⁴, pode-se conceber este ato da escrevivência quando

assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no *corpus* literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizar (EVARISTO, 2005, p. 204)

Se, como quer Homi Bhabha, há razão para se pensar a distância perturbadora entre um Eu colonialista e um Outro colonizado, então, deve-se investigar “o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas” (BHABHA, 2014, p. 89). Como sabemos, o apagamento das tensões advindas entre o cruzamento dos brancos colonizadores com indígenas por eles seviciados e, posteriormente, africanos escravizados, este apagamento pela emergência opaca da democracia racial, tornou-se um componente especial a se somar à ideia de povo pacífico que mora numa paisagem paradisíaca de trópicos felizes.

Entretanto, é assustadoramente concreta as formas pelas quais se marcha, a plenos pulmões, a perpetuação do extermínio negro e indígena aliado às mais nocivas formas de violências neocoloniais. Para compreender nossos *tristes trópicos* no que tange à construção do sujeito colonizado pelo discurso colonial, bem como o exercício do poder colonial através do discurso, exige[-se] uma articulação das formas da diferença - raciais e sexuais. Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso), inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder (BHABHA, 2014, p. 119).

E, no horizonte desta construção está todo “um repertório de posições conflituosas [que] constitui o sujeito no discurso colonial” (BHABHA, 2014, p. 133). Percebemos, de saída, que muito além do sono pacificador da democracia racial aventada para criar uma identidade nacional que mitiga sua violência de origem - a violência do mau encontro, para lembrarmos de Pierre Clastres⁵ -, o expediente a se cumprir é o de desvelar os dispositivos históricos e institucionais que permitiram este apagamento. Logo, na busca entre identificá-lo e restituir a memória dos excluídos, deixar de ninar os sonhos de dominação colonial e racista,

⁴ Cf. entrevista ao programa Estação Plural da TV Brasil em 09/06/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>

⁵ Cf. Clastres (2004).

e subverter a linguagem habitando-a com diferentes matizes de expressividade, Lélia Gonzalez pôde nos abrir os olhos, ouvido e espírito para os esforços descolonizatórios em vias de realização, pois, cf. nos diz Cláudia Cardoso,

ao propor categorias próprias para pensar a história das/os afro-ameríndias/os, [se] aposta no desprendimento do conhecimento europeu e aponta para a descolonização do pensamento através da desconstrução das estruturas de poder que mantêm a colonialidade do saber, usando categorias fundadas a partir da cultura negra (CARDOSO, 2014, p. 972).

Sobre esta aposta que visa recusar o eurocentrismo como único ponto gravitacional sobre o qual gira a produção de conhecimento e sentido sobre as experiências do mundo, podemos conceber outra formulação conceitual de Lélia que visou restituir o pertencimento (por mais que seja conflituoso em sua origem) entre as matrizes civilizatórias brasileiras na figura do que ela chamou de *categoria político-cultural de amefricanidade*, sobre a qual passaremos a tratar.

A AMEFRICANIDADE - "USANDO JOGO DE CINTURA, PRÁ TENTAR SE ENTENDER"

Nas linhas finais do seu importante artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia nos propõe a pensar que "a batalha discursiva, em termos de cultura brasileira, foi ganha pelo negro" (GONZALEZ, 1984, p. 241), justamente porque é impossível pensar as características sociais brasileiras sem levar em conta o massivo contingente de pessoas escravizadas de África que ajudaram a formar, digamos, o *ethos* de um povo.

Como sabemos, as estimativas do IBGE dão conta de afirmar que a população brasileira que se auto-declara negra ou parda constitui-se por 53,6% do total de pessoas. Se aliadas às demais pessoas não brancas constituindo uma maioria da população brasileira, podemos dizer que este quadro estatístico revela antes uma profunda desigualdade social expressa pela desigualdade racial, uma vez que a população negra é a que menos tem acesso aos direitos e garantias constitucionais, tais como saúde, educação, cultura, moradia, alimentação e, especialmente, igualdade de condições - a tão falada e sonhada equidade.

Indo adiante, sabemos que aliada ao panorama de exclusão e negação sistemáticas que sofrem pessoas não brancas no Brasil, estão postas as violências de gênero que se fazem presentes cotidianamente nos noticiários jornalísticos, mas que se iniciaram nos processos de miscigenação, pois eles "se de[ram] às custas da violentação da mulher negra" (GONZALEZ, 1982, p. 90). Violentação que invadiu e ainda invade corpos a título de dominação sexual e relega às piores condições de trabalho essas mesmas mulheres. Pois, como afirma Lélia, "na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de

tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo)” (GONZALEZ, 1982, p. 96).

Diante deste panorama que faz com que se perpetuem as injustiças sociais, Lélia propõe uma categoria para (re)pensar a formação social brasileira, restituindo o lugar das pessoas historicamente marginalizadas. Este outro lugar enunciativo se dá por meio da ideia de *amefricanidade*. A título de certa genealogia teórica, esta categoria da amefricanidade pensada por Lélia pode ser expressa quando, segundo ela: “a chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e ameicana do que outra coisa” (GONZALEZ, 1988, p. 72) oblitera a importância de se questionar o lugar do ordenamento jurídico que pressupõe e afirma “que todos são iguais perante a lei, assum[indo-se] um caráter nitidamente formalista em nossa sociedade” (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Este caráter estritamente formalista garante a igualdade de condições que, expresso em termos da lei, assegura o estado de bem estar social para todas as pessoas. Entretanto, o que se apresenta, é que

o racismo lationamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais (Idem).

Portanto, este mero formalismo é que deve ser rejeitado ao se identificar que ainda não há realização igualitária observável, pois o princípio da igualdade acaba se mostrando incapaz de concretizar a plena autonomia das pessoas vulnerabilizadas pela ideologia do branqueamento. Ideologia essa que também apaga memórias de resistência e, especialmente, despotencializa as tentativas de autodeterminação as entendendo como questões minoritárias.

Sobre este ponto, Luzia Bairros considera que, para Lélia Gonzales, “a chave para entender a questão racial no Brasil está na compreensão das matrizes da cultura brasileira, onde a vertente negra exerce influência quase que total” (BAIRROS, 2000, p.4). Deste modo,

o núcleo da amefricanidade é constituído pela *cultura negra*, que informando toda a cultura brasileira, se expressa ‘na cotidianidade de nossos falares, gestos, movimentos e modos de ser que atuam de tal maneira que deles nem temos consciência. É isso que caracteriza a cultura viva de um povo’ (BAIRROS, 2000, p. 10).

Pensar a *amefricanidade* é tensionar um outro entendimento que temos sobre pertencimento do Brasil na América Latina. Para Lélia, antes de falar de nossa latinidade, devemos entender que, de fato,

há um pertencimento que é alargado tendo em vista também os povos originários ameríndios. Ainda mais, deve-se entender a condição de amefricanidade como vinculada às ideias de democracia e a herança do pensamento negro, além de ampliar a própria dimensão geográfica do que se concebe por América:

As implicações políticas e culturais da categoria de *Amefricanidade* ("Amefricanity") são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada. [...] Desnecessário dizer que a categoria de *Amefricanidade* está intimamente relacionada àquela de *Panafricanismo*, "Négritude", "Afrocentricity" etc. (GONZALEZ, 1988, p. 76-77)

Conceber esta unidade é, de certo modo, congregar-nos com as demais existências que sofreram e ainda sofrem intensos processos coloniais e neocoloniais com vistas a formar uma aliança combativa e anti-colonial, tendo por expediente a construção de horizontes mais plurais dos que os impostos pela condenação colonialista. Trata-se, portanto, de reabilitar experiências de coalizão, co-pertença, solidariedade e descolonização que, de forma resoluta, afasta a possibilidade de continuar a efetivação de uma universalidade eurocêntrica e exclusiva que relega às demais pessoas lugares ontológicos menores. (GONÇALVES, 2018).

E o que podemos, por fim, pensar a partir das contribuições de Lélia, especialmente à luz de um paradigma descolonizatório amefricano? Pensamos ser o caminho que já trilhamos nos contextos de educação para as relações étnico-raciais e alguns avanços no que tange às políticas afirmativas. Eis o que discutiremos a partir de agora, ainda que brevemente.

POR UMA PRÁXIS AMEFRICANA DE DESCOLONIZAÇÃO - "CUMÉ QUE A GENTE FICA?"

Silvia Rivera Cusicanqui, importante socióloga feminista boliviana, nos interpela e nos diz que "há no colonialismo uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, mas encobrem. Por isso a descolonização não pode ser só um pensamento ou uma retórica, pois as palavras tendem a ignorar as práticas" (CUSICANQUI, 2010, p. 6). Isso quer dizer, enfaticamente, que "não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora (CUSICANQUI, 2010, p. 62). A partir disso, se podemos considerar que a escola é

um espaço onde o racismo é perpetuado⁶, também podemos compreender que os esforços e marcos legais que asseguram políticas públicas afirmativas são uma contra-mola que nos apresentam estratégias de resistência, práticas pedagógicas efetivas, restituição da memória e, acima de tudo, práticas descolonizatórias.

O que se tem por esforço é intervir objetivamente na realidade dos contextos em que o direito à educação, à memória e à cultura é esvaziado. Lélia Gonzalez foi uma destas militantes ativas que ajudou a ampliar o debate e os esforços contra esta “ideologia do branqueamento”, ainda que enfrentasse certos setores da militância que viam com desconfiança as práticas intelectuais e acadêmicas. Conforme nos conta Luiza Bairros,

para além dos embates no interior da academia, os negros intelectuais defrontam-se com o intermitente questionamento da militância negra que tende a opor o fazer teórico ao prático. Isso ocorreu, e ainda ocorre, embora em menor grau, por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar porque nem sempre se percebeu o potencial da universidade como espaço para a atuação dos negros. Em segundo lugar, pela falta de entendimento quanto ao fato, para que Gramsci já alertara, de que todo grupo social produz seus próprios intelectuais. Estes, em contrapartida, ajudam a construir a identidade do grupo e aprofundam a consciência deste em relação ao papel que tem a cumprir nos planos econômico, social, político e cultural (BAIRROS, 2000, p. 18).

De volta a pensarmos sobre os efeitos amefricanos e descolonizatórios que lutam contra a produção e a perpetuação do racismo institucional em suas diversas faces, a implementação histórica da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008, bem como a garantia da reserva de 20% de vagas para pessoas negras expressa pela Lei nº 12.990/2014, constituem-se marcos legais estratégicos e importantes. Lembremo-nos, também, do Estatuto da Igualdade Racial expresso pela Lei nº 12.288/2010 e da implementação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), via Decreto nº 8.136/2013. Todos estes marcos regulatórios são produtos de intensas lutas e disputas no campo político e social das quais Lélia Gonzalez, por mais que não tenha tido a sorte de vê-los em sua concretude, certamente contribuiu para que fossem pensados e implementados - e que

⁶ Uma vez que, conforme Antonia Ceva, ele “é reproduzido no cotidiano das escolas, seja no processo ensino-aprendizagem, nas relações humanas e afetivas, no material didático, no currículo escolar e, até mesmo, na total ausência da questão racial nas práticas discursivas; ou seja, a questão racial é absolutamente silenciada e negada no cotidiano das escolas” (CEVA, 2015, p. 26).

jamais se furtou a travar. O movimento pela emancipação e liberdade não é nunca solitário e egoísta (“sou, pois somos”). Com Angela Davis⁷ aprendemos que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras”. Então, quando Lélia, em ação e pensamento que transforma, dá visibilidade e desbrava caminhos às gerações por vir, se vivifica em personagem fundamental para construir novos horizontes teóricos, afetivos e culturais, em última instância. Pois, fez de sua *escrivivência* o motor para as transformações de realidades injustas para a construção de uma vida mais justa e solidária, ainda que se tenha muito por se fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientar a importância da emergência de intelectuais negras para pensarmos caminhos alternativos à produção de conhecimento e para a transgressão de tempos racistas é tarefa urgente na medida em que se tem a preocupação pelo resgate da dívida histórica que o Estado Brasileiro ainda tem com milhões de vidas que foram exterminadas para a construção do que hoje se entende por Nação Brasileira.

Esse trabalho teve como objetivo mostrar o rigor intelectual do pensamento de Lélia Gonzalez, uma mulher negra, brasileira e de origem humilde, que mesmo em contexto não favorável se colocou a pensar em uma possível saída para a lógica colonizadora. Uma historiadora tão crítica desafia os estudos historiográficos que focam em Europa e Estados Unidos como centro de conhecimento de mundo.

O que se propõe nesse trabalho é uma nova visão de conhecimento, uma visão democrática que valorize a diversidade de nossas raízes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIRROS, Luiza. Relembrando Lélia González. In: **Afro-Ásia**. Centro de Estudos Afro-Orientais. nº 23. Salvador: FFCH/UFBA, 2000.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. 1ª reimpressão. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. In: **Estudos Feministas**. nº 22. Setembro-dezembro. Florianópolis, 2014.

⁷ Em conferência realizada na cidade de Cachoeira, na Bahia, em 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2vYZ4IJtgD0>

CEVA, Antonia L. A. Lélia Gonzalez - fazendo escola. In: **Mosaico**. nº 6. Janeiro/Junho. Vassouras: Universidade Severino Sombra, 2015.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. Pesquisas de antropologia política. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. In: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário. **Escrevivências**: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Ideia, 2018.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Diane (Ed). **Mulheres no mundo**, etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.

GONÇALVES, Pedro A. P. **Crítica da razão racista**: a colonialidade do pensamento racial de Kant. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, 2018.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**. nº 2. Brasília: ANPOCS, 1983.

_____. Lélia Gonzalez. [Entrevista concedida a] Mara Teresa. **Pasquim**. Rio de Janeiro, Ano XVII, nº 871, p. 8-10, 20 março de 1986.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. nº 92/93. Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Lélia fala de Lélia**. Revista Estudos Feministas, n.2, Florianópolis: UFSC, 1994.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; Iuperj; Ucam, 2005.

RATTS, Alex & RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. 1ª. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2010

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

NA ESCOLA REGULAR INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alves, Cascileide Bispo dos Santos

RESUMO

Este trabalho propõe-se a realizar uma reflexão teórica com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular, inserido na temática Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Refletir sobre uma investigação de cunho qualitativo, caracterizada como estudo de caso, realizada no Colégio Municipal Professora Graciosa Xavier Ramos Gomes de Ensino Fundamental, localizada no Distrito de Carnaíba do Sertão na cidade de Juazeiro-Bahia e na sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Pedro Dias. Para tal foi delineado, como objetivo geral, identificar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula na escola regular. Por conseguinte, foram definidos como objetivos específicos: identificar práticas pedagógicas utilizadas pela professora no cotidiano da sala de aula no ensino regular, frente ao processo de inclusão do aluno autista e investigar sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular, visando a efetivação da inclusão do aluno com autismo. Sob esse viés, as reflexões encontram respaldo teórico nos estudos de Bosa (2002), Junior; Kuczynski (2015), Cunha (2016), Franco (2012), Tozoni-Reis (2013) e Rampazzo (2013), dentre outros, logo, as reflexões salientam que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto escolar requer planejamento de práticas voltadas para esse público, na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que compreenda e atenda suas reais necessidades, estimulando sua autonomia na vida familiar, escolar e social. Com isso, faz necessário investir na formação continuada dos professores, para que possam conhecer mais profundamente sobre o Transtorno Espectro Autista (TEA) e intervir satisfatoriamente. Ainda se evidencia a necessidade de incorporação de ações emancipatórias que viabilizem as relações entre os professores da sala regular e da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Transtorno. Autismo. Autista. Espectro.

INTRODUÇÃO

Em um contexto em que a sociedade busca repensar a escola e o seu conjunto natural e filosófico, que vem sendo, ao longo dos

séculos, colocado em prática, esse ambiente “[...]deixa de ser a escola da homogeneidade e passa a ser a escola da heterogeneidade[...].” (MARTINS, 2006, p. 19). Nisto, um dos grandes desafios atuais é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹ dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p. 3, apud BORTOLOZZO 2007, p.15) afirma que

Um aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

No processo de escolarização dos seus alunos, a escola necessita estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares, metodológicas e de recursos físicos e materiais, assegure a esses o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Nessa perspectiva, Miranda e Filho (2012, p. 12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva requer, especialmente, uma escola pensada e organizada a partir de um processo inclusivo, em que as escolas, segundo Martins (2006, p. 20)

Devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, afim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e entendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Dessa forma, o espaço escolar deve ser organizado, planejado e sistematizado para ofertar condições aos alunos, independentemente de suas peculiaridades e das suas deficiências, promovendo um ensino de qualidade para todos. Assim, o aluno com Autismo ou TEA²(Transtorno do Espectro Autista)³, público alvo desta pesquisa, apresenta características variadas que comprometem, desde as suas relações com outras pessoas à sua linguagem, necessitando, assim, de apoio no seu processo de ensino-aprendizagem. De tal modo, a oferta de escolarização para todos, na perspectiva de inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola regular, “[...]aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional [...]” (CARNEIRO, 2012, p. 13). Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Art. 58 e 59, que oferece respaldo para que o ensino da pessoa com

deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como, em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no artigo 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades. A partir das discussões pontuadas, evidenciamos a condição do aluno com autismo, que deve ser incluído na escola sem qualquer discriminação e gozar de todas as oportunidades que esse ambiente deve ofertar, requerendo “[...] elementos estruturais e pedagógicos diferentes do que a escola comum possui” (CARNEIRO, 2012, p. 13). Assim, durante o nosso processo de formação, refletindo sobre essa realidade, surgiram os seguintes questionamentos: Que práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula do ensino regular frente ao processo de inclusão do aluno autista? De que modo ocorre a oferta do atendimento educacional especializado visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo? Quais as consequências das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem do aluno autista e, conseqüentemente, em sua inclusão escolar? O fenômeno sobre o qual incide o estudo se concretiza como a inclusão do aluno autista na sala de aula do ensino regular a partir das práticas vivenciadas no contexto do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, buscamos compreender: Que práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor para desenvolver a inclusão do aluno com autismo na sala de aula do ensino regular? Diante do exposto, investigamos, analisamos e identificamos as práticas evidenciadas, assim como o processo de inclusão do aluno autista a partir destas práticas. Concomitante, observamos a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à efetivação da inclusão do aluno com Autismo. Segundo Cunha (2016, p. 48) a “literatura pedagógica ligada à prática na educação especial também contribui para o estado das coisas. A maior parte da produção acadêmica vem da área médica. O professor fica sem suporte específico para o trabalho docente”. Sob esse viés, esse trabalho tem grande importância para a educação, por tratar de questões que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, evidenciando uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas para a inclusão desse público, possibilitando a efetivação do que ora já fora garantido em uma série de documentos legais. É pertinente, portanto, esclarecer que quando se trata o aluno com TEA, a situação é semelhante, uma vez que os profissionais da área da educação sentem dificuldade de ensinar a esse aluno, e procuram por técnicas ou metodologias salvadoras, o que não há (CUNHA, 2016). Para tanto, buscamos evidenciar as práticas pedagógicas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem desse aluno, por meio da

presente pesquisa, que foi norteada por objetivos, onde, no objetivo geral, optamos por identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula da escola regular. E com relação aos específicos, foi pleiteado identificar práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula do ensino regular frente ao processo de inclusão do aluno autista e investigar sobre a oferta do atendimento educacional especializado visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo. A investigação realizada tem um caráter qualitativo, caracterizada como estudo de caso, envolvendo duas alunas com TEA que estudam na mesma sala de aula de uma escola pública regular. Teve, ainda, como participantes, duas professoras: uma que atua na referida sala regular e outra que atua no AEE, em uma Sala de Recursos Multifuncionais, do qual participa uma das alunas. Foram realizadas, análise de documentos disponibilizados, observações, nos dois espaços e entrevistas com as professoras.

O trabalho está organizado em 3 (três) capítulos: O primeiro capítulo denominado "Aspectos metodológicos da pesquisa", que está estruturado de modo a familiarizarmos o leitor com aspectos metodológicos do trabalho.

O segundo capítulo é denominado "Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista: um olhar sobre as práticas pedagógicas", o qual aborda aspectos relativos à revisão da literatura pertinente ao nosso trabalho.

O terceiro e último capítulo, intitulado como "Inclusão do aluno com TEA na sala de aula do ensino regular: interpretação, análise e discussão".

Por último, temos as Considerações Finais a respeito do trabalho, que sinalizam para a necessidade de formação dos professores para trabalharem com a inclusão, urgência no desenvolvimento de atitudes de colaboração e interação entre os professores das salas de aula regulares, com professores da SRM, e demais equipes que atendem os alunos com NEE, e ainda, discussão sobre o planejamento e a avaliação de forma idônea das práticas pedagógicas evidenciada no contexto escolar e do AEE.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo está organizado de modo a familiarizarmos o leitor com os aspectos gerais, relacionados à metodologia, que envolvem o trabalho monográfico. Abordamos, de forma sistemática, a trajetória metodológica para a realização da pesquisa, os locais pesquisados, enfatizando seus aspectos pedagógicos, administrativos, organizacionais e físicos, os participantes e os procedimentos para coleta de dados.

O debate sobre a necessidade de uma escola capaz de atender a todos com qualidade e equidade tem cada vez mais tomado conta do cenário educacional brasileiro. Políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar esse direito considerado inquestionável. No entanto, assegurar educação de qualidade

para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas (CARNEIRO, 2012, p. 7).

A pesquisa, em sua mais delimitada definição, está definida como "(...)a interpretação daquilo que vemos" (TOZONI-REIS, 2013, p. 2). Gil (1996, p. 19 apud TOZONI-REIS, 2013, p. 2) corrobora ao trazer uma denominação de pesquisa mais sistemática,

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Compreendemos a intencionalidade da pesquisa enquanto uma obra de utilidade para a produção de conhecimento, sendo necessário empenho em seu processo, visto sua contribuição para futuros trabalhos que surgem cotidianamente.

Logo, sua técnica deve ser a mais fidedigna, reafirmando a veracidade dos fatos e resultados obtidos. Diante disso, neste trabalho, procuramos investigar as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Graciosa Xavier Ramos Gomes na cidade de Juazeiro-Ba, frente ao processo de inclusão do aluno com Autismo. Os sujeitos da pesquisa são duas alunas, Raissa e Alice, apresentando laudo médico para Transtorno do Espectro Autista (CID-10), a professora da sala de aula regular e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A pesquisa versa numa abordagem qualitativa, baseado num estudo de caso, com a utilização da entrevistas semiestruturada e a observação direta (não participativa) como instrumentos de coleta de dados. Com isso, almejamos ampliar as discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e refletir sobre o processo de inclusão do aluno autista. Detalhando a metodologia podemos dizer que a pesquisa qualitativa, segundo Tozoni-Reis (2013, p. 5), "defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los". Assim, centra na compreensão e interpretação de fenômenos sociais que apresentam aspectos da realidade que, por sua natureza, não podem ser quantificados. Sobre o estudo de caso, Creswell (1997, p. 61 apud MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008, p. 98) afirma ser "[...]a exploração de um sistema limitado ou um caso (ou múltiplos casos) [...]que envolve coletas de dados em profundidade e múltiplas fontes de informação em um contexto". Como afirma o autor, esse tipo de pesquisa caracteriza-se como o estudo de um determinado indivíduo ou comunidade para se compreender um caso, que pode ser evento ou atividade do sujeito (ibidem). De acordo com Gil (2009, p. 5) o

Estudo de Caso, "Trata-se, pois, de um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico [...]. E que embora caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso [...]". Desse modo, possibilita que o pesquisador se utilize de instrumentos que aprofundam os estudos referentes a um determinado objeto, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado naquele contexto, a partir da subjetividade dos participantes (GIL, 2009, p. 17). Corroborando com essa ideia, Yin (2005, p. 32, apud Gil, 2009, p. 7) afirma que "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Destarte, optamos por uma modalidade que possibilite ao investigador estar em contato com os fatos que dizem respeito ao problema da investigação, e destes gerar conhecimentos novos.

A predileção por realizar a pesquisa na referida instituição surgiu por ser o local mais oportuno, onde alunos com TEA frequentam o ensino regular, mais precisamente o ensino fundamental. Consideramos oportuno registrar que fizemos uma visita à instituição no ano anterior ao da realização da pesquisa, para sondar a existência desses alunos no Ensino Fundamental. Por conseguinte, o aval foi concedido pela gestão da referida instituição. A primeira etapa para a realização da pesquisa foi agendar uma visita à gestão, na Escola Municipal Professora Graciosa Xavier Ramos Gomes para apresentação da finalidade da pesquisa.

Uma primeira entrevista⁶ foi realizada no turno inverso do trabalho da professora regente da sala de aula regular. Sobre ela, procuramos abordar questões de natureza pedagógica, organizacional, colaborativa e inclusiva, com a intenção de obter respostas referentes à problemática investigada e, ainda para comprovação de informações reunidas nas observações, além de produzir outras mais. Uma segunda entrevista foi realizada com a professora da SEM que atende no horário oposto, a aluna Raissa.

Para isso, foi realizada uma visita oficializada com documentação e conversa, com a professora do AEE, em que acertamos os dias de observação. Vale salientar que tudo foi repassado para a gestão da escola. A partir disso, elaboramos um roteiro de observação com o intuito de conhecer o funcionamento desse atendimento, visando à efetivação da inclusão do aluno com TEA na escola regular.⁶ Todas as entrevistas realizadas na pesquisa do presente trabalho monográfico foram gravadas com aparelho celular Samsung Grand Prime.⁷ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado à aluna Bruna, sendo executado três vezes por semana no horário oposto (tarde) ao que a criança frequenta a escola.

Alice, denominada como uma das alunas com TEA, da sala de aula regular, recebeu laudo médico em 2016, quando cursava o 1º ano do Ensino Fundamental, embora a família e os professores da escola de Educação Infantil tivessem percebido os sintomas do espectro bem mais cedo. A gestão da escola afirma que a aluna tem um ótimo rendimento escolar, demonstrando algumas dificuldades sem cálculos. Na sala de aula, a aluna conta com o apoio de uma profissional de apoio escolar que se reveza em atendê-la, e ainda, a sua colega Raissa.

Quanto a socialização de Alice e participação no contexto da sala de aula, percebe-se que é uma aluna ativa e atende quando solicitada pela professora, interage com seus colegas, brinca e faz suas atividades sem tantas intervenções da profissional de apoio escolar. Por ser alfabetizada, tem uma significativa autonomia em fazer as atividades propostas por Lúcia, demonstrando capacidade de interpretação das mesmas. Um aspecto bastante interessante observado foi a hipersensibilidade aos sons da sala, do intervalo e das conversas dos colegas, apresentada por ela em vários momentos da observação, contudo, não demonstrando atrapalhar suas atividades acadêmicas e recreativas. Segundo Temple Grandin (2016, p. 79), “quase todos os autistas e, na verdade, cerca de nove em dez pessoas com autismo apresentam um ou mais transtornos sensoriais”.

Raissa, a outra aluna com TEA foi diagnosticada aos 5 anos de idade, apresenta comportamentos restritos, precisando do auxílio quase que constantemente da profissional de apoio escolar. A mesma apresenta dificuldade motora para recortar, pintar e escrever, assim como, não participa ativamente da aula como seus demais colegas. Como podemos acompanhar em momentos das observações, Lúcia faz uma pergunta para a turma e, em seguida, diz que é direcionada a Raissa e ela espera pela resposta da profissional de apoio escolar.

Em muitos momentos os colegas de Raissa demonstraram muito afeto por ela, ajudando-a com materiais na hora do lanche e na hora de pegar a garrafa de água. A reação de Raissa ora é de felicidade, ora de observação de toda a turma, chegando a passar vários minutos dessa maneira. De acordo com a equipe de apoio pedagógico que faz um diagnóstico de nível de leitura e escrita, Raissa está na hipótese silábica, considerando as hipóteses apresentadas por Emília Ferreiro(1991), caracterizada por ser uma fase de transição da hipótese pré-silábica para a silábico-alfabética, em que o aluno já percebe que a escrita é uma representação da fala e atribui valor sonoro a cada sílaba da palavra, representando-a por uma letra. Lúcia utilizou atividades xerocopiadas, o livro didático como auxílio, a TV, a caixa de som, o microfone, e livros de literatura e jogos pedagógicos¹¹. As atividades aplicadas em todos os dias de observação seguiram o mesmo padrão, cobrando do aluno a leitura e

a escrita, sem produção textual. A única adaptação percebida nas atividades xerocopiadas era no que tange ao nível de hipótese de escrita que o aluno demonstrava estar. Quanto às adaptações, essas só existiram em dois momentos de observação –em uma atividade de sala e uma atividade para casa –, quando Lúcia orientou que a profissional de apoio escolar cobrasse de Raissa a resolução da atividade como apoio de figuras recortadas, ao invés da escrita. Afora, não existia a confecção de atividades adaptadas, fosse em tamanho, cor, textura ou ainda, materiais pedagógicos como engrossadores de lápis, prancha de comunicação, fosse com letras, palavras ou gravuras e rotina visual. Tratando-se da inclusão do indivíduo na sala de aula do ensino regular, “as adaptações curriculares tornam-se de grande importância para propor ações que prevejam um currículo mais apropriado, [...] que busque alcançar as necessidades específicas apresentadas por esses alunos, [...]” (MANZOLI; SIGOLO, 2012, p, 90). A escola, portanto, representa um espaço em que o aluno seja levado a construir seu conhecimento, sem restrições por apresentar necessidade educacional especial. Sobre Márcia, professora sala do AEE, salientamos que a mesma tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) desde o ano 2000, e especialização em Psicopedagogia na mesma instituição citada acima.

Ela atuou como docente na instituição desde o ano de 1985, por um período assumiu o cargo de diretora e, a partir do ano de 2014, foi encarregada de conduzir a SRM. Quando questionada sobre sua participação em cursos de capacitação na área de autismo, Márcia esclarece que não participou ainda, contudo, sempre tem buscado novos conhecimentos sobre o TEA, em virtude de trabalhar e já ter realizado atendimento com crianças autistas.

Como observamos, a sala conta com 2 (dois) computadores, 1 (um) notebook, mesa redonda no centro da sala (disponibilizada pela biblioteca da escola, assim como, as cadeiras e as bancas dos computadores), 6 (seis) cadeiras, 1 (um) armário, 1 (um) prateleira, 1 (um) lousa branca, 3 (três) mesas para computadores, 1 (uma impressora), instrumentos para tocar, vários jogos pedagógicos de madeira e de papel, materiais de apoio pedagógico como folhas, lápis, pincel, apagador, EVA, tesouras, cola etc. Alguns equipamentos são da própria sala e outros adquiridos pela escola e pelas professoras do AEE, com recursos próprios.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O aluno aprende. O aluno com o transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não

interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (CUNHA, 2016, p. 15).

Esse capítulo aborda os aspectos relativos à revisão da literatura, envolvendo os temas que compõem o nosso estudo. São feitas considerações sobre o tema norteador da pesquisa, que são as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno com TEA. Há, também, breves considerações sobre o que se tem construído sobre o TEA, os aspectos legais voltados para a escolarização desse público, assim como, uma discussão sobre o AEE da SRM. Destarte, familiarizamos o leitor sobre as evidências escritas que fundamentam o estudo.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

Fazendo uma rápida revisão na literatura (BOSA, 2002; ASSUMPÇÃOJÚNIOR; KUCZYNSKY, 2015; BRASIL, 2015) percebemos que os primeiros relatos publicados sobre o autismo datam dos anos de 1940, sendo feitos por Leo Kanner, em 1943, e por Hans Asperger, em 1944. Nessas publicações os médicos “[...] forneceram relatos sistemáticos dos casos que acompanhavam e de suas respectivas suposições teóricas para esse transtorno até então desconhecido” (BOSA, 2002, p.22). Os estudos citados evidenciavam crianças que apresentavam comportamentos atípicos, em que, logo na infância, já apresentavam déficits nas esferas socio comunicativa e comportamental, o que acarretava prejuízos qualitativos, principalmente na sua interação com os outros. Dentre o que foi constatado pelos estudos de Kanner, estavam: atraso na aquisição da fala, concomitante, seu uso não-comunicativo, a insistência na manutenção da rotina, as repetições nas atividades, o uso estereotipado dos brinquedos, entre outras características que não se distanciavam das mencionadas por Hans Asperger em sua tese de doutorado, de 1944, “[...] inclusive empregando o mesmo termo autismo, [...]” (ASSUMPÇÃOJÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 3). Contudo, os estudos descritos por Asperger abrangeram características mais amplas que as registradas por Kanner, no sentido de, como nos afirma Bosa (2002, p. 25), salientar “[...] a forma ingênua imprópria de aproximar-se das pessoas [...]” e, ainda, “[...] a dificuldade dos pais em constatar o comprometimento nos três primeiros anos de vida da criança”. Finalmente, “[...] ambos, Kanner e Asperger, descreveram crianças com habilidades cognitivas irregulares, habilidades extraordinárias, sobretudo no campo da memória e das habilidades visuais que coexistiam com profundos déficits de senso comum e julgamento” (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 3). O conceito de autismo, por sua vez, sofreu algumas mudanças. O termo evoluiu de esquizofrenia infantil para o que hoje conhecemos como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quanto a

25

sua definição, Harmonia (2015, p.93) salienta que os “[...]quadros que compõem TEA, são complexos e apresentam manifestações variadas, com alterações irregulares no desenvolvimento [...]”. Sobre a perturbação, Greenspan; Wieder (2006, apud ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p. 3), afirmam ser um “[...]transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais”. Autismo, então, sendo caracterizado por ser uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Por suas características, que variam de indivíduo para indivíduo, o aluno com autismo necessita de um ensino planejado que contemple suas singularidades. Como para outras NEE, o planejamento do ensino deve ser organizando de modo a contemplar as especificidades do educando, e, com isso, “os professores devem 35implementaras atividades de aprendizagem [...]” (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999, p. 161). Frente ao processo de inclusão do aluno autista, existe ainda a necessidade de um sistema educacional inclusivo que se configura como “[...] um processo político, social, econômico, histórico, pedagógico e possível de ser efetivado” (ZANATA; CAPELLINS, 2012, p. 77). Nesse contexto, percebemos que “a prática pedagógica é, por certo, um elemento-chave na transformação da escola, entendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade” (ZANATA; CAPELLINS, 2012, p. 82).Conforme discutimos até o momento, para o sistema educacional ser inclusivo, precisa atender a todos, com qualidade, buscando sempre respeitar a diversidade. Destarte, a partir do quadro de comprometimento pedagógico, evidenciado pelo aluno com TEA, requer-se “[...]práticas específicas, direcionadas a aquisição de habilidades necessárias para a inclusão familiar, social e escolar do indivíduo [...]com ênfase na mudança de alguns comportamentos aprendizado [...]” (CUNHA, 2016, p. 28).

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola que conhecemos, de uma maneira geral, deveria ser planejada para oferecer educação para todos. Mas, por muito tempo, essa instituição não conseguiu (e ainda enfrenta dificuldades para conseguir) encarar a diversidade que está em cada indivíduo, o que provavelmente acaba, segundo Martins (2006, p. 17), “[...]segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas

específicas ou diferentes das que são comumente dadas à média dos alunos”. Isto posto, as discussões sobre um sistema de ensino inclusivo, passou a ser encarada como prática necessária para a oferta e efetivação de um ensino de qualidade. Sobre o processo de inclusão escolar que vivenciamos, sua trajetória partiu da prática da integração por volta da década de 80, cujos alunos frequentavam salas especiais ou regulares em escolas comuns, e também escolas especiais, para trabalharem suas respostas, no que diz respeito a aprendizagem de base escolar. Essas classes especiais, segundo Chaves (apud KARAGIANNIS, 1999, p. 38) “[...] não surgiram por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública regular”. Tal realidade também demandava um professor de educação especial para a turma que, na maioria dos casos, enxergava muito mais a deficiência do aluno e não suas potencialidades. Assim, práticas excludentes continuavam a ser evidenciadas nos sistemas de ensino, influenciando, negativamente, na aprendizagem dos alunos e reafirmando a negligência frente à diversidade dos indivíduos. Foi no início da década de 90 que surgiu um novo conceito de inclusão, em que os olhares convergiam para a necessidade de construção de uma escola para todos, sendo essa ideia compartilhada em vários países (CHAVES, apud KARAGIANNIS, 1999, p. 38). A reestruturação da ideia de inclusão fomentou mudanças não somente nos sistemas de ensino, pois teve forte impacto na sociedade que, distanciando-se das práticas de segregação, caminhavam para ações mais inclusivas. Nesse sentido, a partir da última década do século XX, algumas mudanças foram sendo incorporadas por meio de políticas de educação inclusiva, apontando para uma “[...]democratização do espaço escolar [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 32) e, assim, ampliando o movimento em favor da educação inclusiva. Isso significou, para os sistemas de ensino, uma readequação para atender aqueles que, por suas características próprias, necessitassem de adequações de várias naturezas, garantindo seu acesso e permanência no ambiente escolar. No Brasil, foi “a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Goten (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), [...]” (Nunes al, 2013, p. 558), que começou a ganhar força e ser debatida a Política de Educação Inclusiva, incorporada às diretrizes e ações presentes na Lei 9.394/96 e em documentos oficiais elaborados pelo MEC. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, popularmente conhecida como Declaração de Jomtien (1990), aconteceu em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 9 de março de 1990. A partir desse momento, a educação foi reconhecida enquanto ação fundamental para o progresso pessoal e social dos indivíduos. Além disso, tendo em vista a oferta de educação com pouca ou sem qualidade oferecida, chamou a atenção para a necessidade de renovar as forças de luta por uma educação de

qualidade, para que as necessidades básicas fossem proporcionadas para todos os jovens e crianças (UNESCO, 1990). Nessa mesma direção, temos a Declaração de Salamanca (1994), que resultou de um encontro internacional realizado na Espanha, no período de 07 a 10 de junho do ano de 1994. Na ocasião, foram discutidas várias propostas ligadas à preparação e modificação das escolas comuns, no sentido de incluir os alunos excluídos socialmente (DORZIAT, 2009). Trata-se de um documento que fomenta ações governamentais que visam garantir a oferta de uma educação de qualidade que é direito de todos, dando condições de oportunidades de acesso e permanência, referentes ao desenvolvimento e práticas curriculares que atendam a todos, de modo inclusivo. Vale salientar que a inclusão das pessoas com deficiência e que apresentam NEE está relacionada a um processo que necessita de bastante atenção. Nessa perspectiva, “provocar ruptura ética numa sociedade estigmatizada em seus valores e verdadeiramente deficiente em sua ética é, pois, o nosso desafio” (PIRES, 2006, p. 53). Como nos esclarece Stainback (1999, p. 21), educação inclusiva é definida como “[...]a prática da inclusão de todos –independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural –em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Destarte, é uma prática direcionada a todos, oportunizando o ensino com equidade, em que tais características são consideradas, tendo em vista o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Com a promulgação da Lei nº 9.394 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, o sistema educacional foi alertado e convocado para adequar-se às necessidades dos alunos, sendo reforçado com a Resolução CNE/CEB nº 02/0115. Após a determinação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), houve um crescente número de alunos com TEA nas classes regulares. Segundo essa política “os alunos com TEA, [...]devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno” (NUNES et al, 2013, p. 557). Na oportunidade, o aluno autista deve realizar atividades diferenciadas das que realiza na sala de aula comum, que devem levar em consideração as necessidades específicas de cada um. O AEE deve presar por um planejamento que contribua para a participação do aluno em vários contextos, viabilizando a socialização com os demais. Mas um grande desafio se lança para a educação, que é o de conhecer profundamente o que vem a ser TEA. Sobre a política inclusiva na educação especial Oliveira (2009, p. 32) salienta que:

[...]a política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Percebemos que essa política vem sendo instituída no cenário educacional brasileiro, mas requer uma força maior de efetivação, uma vez que, na prática, pouco se tem avançado. Contudo, pouco a pouco outros sujeitos vão se envolvendo na luta por uma educação para todos e inclusiva, não sendo restrita aos profissionais da educação especial, o que tende a contribuir com as práticas de inclusão. Dessa forma, vale salientar que a inclusão é um desafio que não pode ser visto de forma isolada e necessita de empenho coletivo, seja no âmbito escolar, familiar ou social. A Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou, ainda, Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura e promove condições de oportunidade para o pleno desenvolvimento e exercícios dos direitos da pessoa com deficiência. Em seu Art. 27º, do direito à educação, esclarece que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 12).

Ainda sobre a educação, fica a cargo do Estado, da família e da comunidade escolar, planejar e articular ações que promovam a inclusão plena dos alunos na sociedade e também no sistema educacional. Os professores, por sua vez, necessitam pensar criticamente sobre as condições peculiares que cada aluno exige nesse processo, envolvendo todos os profissionais, alunos e, também, os pais destes, pois, “a conscientização da inclusão é também um trabalho que deve ser feito com os pais [...]” (RAMOS, 2010, p. 42). A Lei nº. 12.764, de 24 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo, reafirmando o compromisso do Governo, da sociedade e do país, no intuito de viabilizar através de um conjunto de ações, integral atenção a essas pessoas, simboliza avanços quanto a proteção e superação de barreiras, em todas as instâncias sociais, visando a sua inclusão social e cidadania. Nessa perspectiva, a educação, enquanto direito de todo sujeito, também deverá ser garantida às pessoas com NEE. Para Ainscow (2009, p. 21) a “inclusão em educação pode ser vista, [...], como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores”. Esse postulado nos leva a compreender que a escola só será de fato inclusiva quando estiver em estado evolutivo, sempre buscando esse envolvendo no combate ativo à exclusão. A inclusão das pessoas com NEE requer, assim, adaptações que devem atender às diferenças individuais do processo de ensino-aprendizagem de

cada um. Tais mudanças podem ocorrer em reformulações da gestão escolar, promover implicações na formação dos professores, impulsionar reflexões sobre adaptação curricular e refletir sobre as políticas públicas vigentes. Com esse intuito caminha a iniciativa do movimento de inclusão, que chama a atenção para as demandas quanto às mudanças e adaptações necessárias para a inclusão desse aluno. Sob essa ótica, as práticas pedagógicas, evidenciadas no contexto da sala de aula, configuram-se como um passo necessário para a inclusão do aluno com deficiência, em especial o com autista, sujeito da pesquisa, tendo em vista suas características, em que o modelo educativo possa garantir a este, o direito de aprender do seu modo e no seu tempo, valorizando, assim, as suas potencialidades, que por vezes são esquecidas, mas que garantem um maior aprendizado do aluno, quando valorizadas.

CONCEITUANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Para tratarmos sobre as práticas pedagógicas inclusivas, retomamos primeiramente o conceito de práticas pedagógicas discutido por Franco (2012), que evidencia as especificidades que a compõem. Para a autora as práticas pedagógicas são:

[...]práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. [...]enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociação e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2012, p. 154).

Percebe-se haver uma série de influências na constituição de uma prática pedagógica segundo a visão da autora, uma vez que, evidencia que fatores internos e externos “[...]de uma forma ou de outra vão repercutir na ação docente” (FRANCO, 2012, p. 155). Destarte, essa prática será o resultado de decisões, questionamentos, estratégias, princípios e ideologias que as fundamentam. Outro ponto evidenciado por Franco (2012) é no que se refere às discussões que antecedem essa ou aquela prática pedagógica. Há a necessidade de ações estruturantes pensadas e discutidas com o coletivo, na perspectiva da totalidade. No sentido de que tais práticas se organizam a partir de determinados anseios expressos por um grupo social, transformando-se a partir das imposições de um coletivo. Nesse sentido, “[...]o professor ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer” (FRANCO, 2012, p. 170). Com frequência somos levados a refletir sobre o processo de inclusão e as intencionalidades das práticas que o envolve. Todavia, tal processo requer ações específicas, como assinala Franco (2012, p. 162) “[...]que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo”. Para a concretização dessas práticas pedagógicas inclusivas, sugere-se que o Projeto Pedagógico-Curricular (PPC) da escola traga expressa essa organização.

Sendo esse documento um referencial das expectativas e intenções da instituição, desempenha função de fazer circular determinadas ideias e gerar outras mais, a partir do envolvimento de um coletivo, que precisa reconhecer e compreender o conceito de inclusão. O movimento pela inclusão escolar está relacionado à modificação da organização e da dinâmica de funcionamento das escolas. Em termos práticos, é um fato que exige mudanças de paradigma educacional, de modo que a escola seja pensada para todos. Com base em Lima (2006, p. 63),

A inclusão, portanto, não é algo que se fala, mas algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção.

De acordo com a visão da autora, a inclusão é um processo que está em constante articulação com os movimentos sociais, sendo um movimento vivo que procura superar e resistir às formas de desigualdade e segregação dos indivíduos perante a sociedade. Esse movimento, que continua ganhando forças, necessita estar inserido em uma estrutura organizada, em que todos tenham suas características respeitadas e a escola compreenda que a inclusão é responsabilidade de todos, trazendo implicações consideráveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, as práticas evidenciadas pelos educadores, devem ser fundamentadas em reflexões críticas de maneira constante, sobre sua experiência no cotidiano das salas de aula, (re) pensando a necessidade de ser uma prática “[...] capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe” (MARTINS, 2006, p. 21). Coaduna-se com essa ideia Mantoan (2015, p. 33), ao afirmar que a inclusão é prática primordial, tendo em vista a notável necessidade de melhorias nas condições da escola, que, para muitos, é o único lugar de acesso ao conhecimento. Para a autora a inclusão se justifica “[...] a partir de três questões que são o alvo das iniciativas inclusivas, [...]”, que são: a questão da identidade X diferença; a questão legal e a questão das mudanças. Contudo, não se esgotam nessas ideias. Inclusão escolar, então, implica no fato da escola, a partir de um modelo educativo, tendo como base o ensino para todos, garantir ao aluno a oportunidade de aprender e condições ao professor de formação e valorização da docência. Assim, Mantoan (2015, p. 28) assegura que a inclusão “[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Promover um ensino inclusivo é tarefa que vem avançando lentamente ao longo de décadas, tornando-se imprescindível em

todas as escolas. Contudo, como menciona Sapon-Shevin (1999, p. 288):

A criação de uma escola inclusiva onde todos os alunos sintam-se reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve designar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.

Conforme Sanchez (2001) e Harris e Hodges (1999) (apud SILVA, L., 2006, p. 150) entende-se “[...] como estratégias de ensino os procedimentos que incluem operações ou atividades que perseguem um propósito determinado. São, portanto, mais que habilidades de estudo”. A adaptação curricular para o trabalho com a diversidade dos alunos, tendo como referência as necessidades individuais de cada um, consiste em uma medida extraordinária diante do contexto de uma escola inclusiva, que não pode limitar-se às mudanças estruturais, mas que busque aprofundar-se nas mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais. Devemos reconhecer que vivemos em uma sociedade onde prevalece a prática excludente, assim como, o desrespeito para com o outro está se naturalizando. Dessa forma, “fica patente, então a necessidade de transformação da sociedade atual, para uma sociedade ética, inclusiva, de pessoas humanas e não de algumas pessoas tão-somente” (LIMA, 2006, p. 63), pois, o processo de inclusão ainda depende de uma ação contínua da sociedade em geral. Nesse sentido, é fundamental a contribuição para o reconhecimento do sujeito enquanto ser de características peculiares e individuais.

No âmbito do ensino, existe ainda uma necessidade de reconhecimento de que a educação inclusiva é algo que requer, antes de tudo, “planejamento, aceitação das diferentes maneiras de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando à oferta de resposta adequada às suas necessidades” (MARTINS, 2006, p. 24). É importante, então, o professor ser reflexivo e crítico quanto às práticas evidenciadas na sala de aula, uma vez que a escola precisa ser um espaço para o desenvolvimento da autonomia do aluno, caracterizada por acolher e potencializar a aprendizagem do mesmo. Baseado em Oliveira (2006, p. 103), compreendemos que:

Para a inclusão da pessoa que apresenta necessidade especial na escola há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente a problemática da exclusão-inclusão para que possam: (a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas includentes e (b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidades especiais, na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico, que deve ser feito em conjunto (não só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e a prática educativa no espaço escolar são necessárias.

Frente ao processo de inclusão do aluno com TEA, uma série de adaptações deve ser contemplada para que esse aluno participe do contexto escolar e possa desenvolver sua autonomia. Para a concretização dessa ação, existe um percurso que deve ser priorizado, levando em consideração as peculiaridades do aprendente. O professor, os pais e demais profissionais desempenham um importante papel para a concretização das ações do processo inclusivo, e, portanto, devem trabalhar coletivamente, uma vez que, precisam-se encontrar elementos que fundamentem as práticas inclusivas que ofereça condições para a realização de um trabalho satisfatório. Segundo Silva (2012, p. 75):

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependente de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autísticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didáticos-pedagógicos.

Nesse sentido, a escolarização do aluno com TEA requer o empenho do professor e “o primeiro passo é o conhecimento” (SILVA, 2012, p. 79). Assim, o professor deve conhecer o aluno e, principalmente, o TEA para que, dessa maneira, possa planejar, definir os objetivos e avaliar seu aluno, concomitante assuas práticas. Com base em Cunha (2016, p. 53) sugere-se que o professor faça um diagnóstico global sobre o seu aluno com TEA, afim de conhecer suas peculiaridades. Para isso, evidencia três etapas do trabalho docente: “[...]a observação, a avaliação e a mediação¹⁶[...]”. Nessa dinâmica, o professor tem a oportunidade de conhecer seu aluno, avaliar e mediar o processo de ensino e aprendizagem. Seguimos evidenciando essas práticas inclusivas. Cunha (2016, p. 93) aborda práticas pedagógicas voltadas para a inclusão do aluno autista e apoia a ideia de que esse aluno tem capacidade de atuar no contexto da sala de aula, exercendo as funções de sujeito participativo e reflexivo. Salienta as áreas da aprendizagem do aluno que podem ser desenvolvidas em atividades específicas:

- Memória, concentração e equilíbrio: em atividades que estimulem a organização do material de trabalho
- Socialização, direitos e deveres: em exercícios que trabalhem limites e vida prática;
- Organização do pensamento e da linguagem: na ordem de execução das atividades;
- A internalização do papel do aprendente no aluno: em atividades que valorizem a escola e os seus atores;
- Socialização, alteridade, afetividade e inclusão: em atividades com a participação do grupo discente, em atividades de vida prática e durante as refeições com demais aluno¹⁷.

Com base nessas considerações, fica evidente que o professor deve ficar atento quando vai planejar e desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a capacidade de concentração do

aluno, incentivando “[...]a independência e autonomia diária do aluno, por meio de atividades, jogos ou brinquedos que representem e exercitem [...]aspectos da vida cotidiana” (CUNHA, 2016, p. 91), dado que, a aprendizagem transcende o espaço escolar e vincula-se às práticas diárias. Em síntese, pode-se planejar as práticas pedagógicas para a inclusão do aluno com TEA como:

- Atividades para comunicação, cognição e linguagem: livros, jogos coletivos, pareamento de concreto com símbolo, música, desenho, pintura, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais e estimulem o raciocínio;
- Atividades para desenvolvimento matemático: blocos lógicos, pareamento do concreto com o simbólico; encaixes geométricos, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais, atividades com temas do cotidiano e que estimulem o raciocínio lógico-matemático;
- Atividades para o desenvolvimento motor: exercícios que trabalhem as funções motoras e sensoriais, encaixes diversos, colagem, recorte, atividades físicas, atividades com música e de vida prática;
- Atividades para socialização: atividades esportivas individuais e coletivas; atividades pedagógicas em que o aluno possa compartilhar com a turma o seu saber; atividades que possam ser realizadas por todos os alunos;
- Atividades para o desenvolvimento do foco de atenção: atividades e pesquisas áreas distintas do conhecimento sobre temas que o educando tem interesse; atividades com novas tecnologias digitais, recortes diversos com tesoura, música, arte, desenho, pintura e vida prática (CUNHA, 2016, p. 95).

Na área de linguagem, por exemplo, o professor deve dispor de elementos que incentivem o aluno a buscar a comunicação, a vivenciá-la. As atividades podem se concretizar com a utilização de cartões com imagens ou figuras de lugares, objetos, familiares, contatos sensoriais, brincadeiras de faz de conta, utilização de expressões mais elaboradas, “[...]proporcionando condições para a construção de novos significados” (CUNHA, 2016, p. 69). Em relação ao apego à rotina, Silva (2012) esclarece que alguns comportamentos típicos do aluno com TEA podem desencadear momentos de agitação e desconforto. Em vista disso, o professor deve dispor de recursos e atividades que organizem o contexto da sala de aula e todas as ações que serão realizadas durante a permanência do aluno naquele ambiente. Ainda ratifica que,

No ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode ser confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor

o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia (SILVA, A., 2012, p. 84).

Para o desenvolvimento matemático, o professor pode utilizar-se de materiais que estejam presentes no cotidiano do aluno, com auxílio do concreto e do lúdico, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. É possível que o professor trabalhe com “[...] blocos lógicos, caixa de cores, barras coloridas que indiquem unidades numéricas e encaixes geométricos, dentre outros materiais, para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático” (CUNHA, 2016, p. 78). O aluno precisa encontrar sentido na atividade ou nos recursos que usufrui. A capacidade de concentração pode ser estimulada a partir do uso de práticas que envolvam a música, a pintura, jogos ou brinquedos, apresentando uma duração relativa à capacidade dos educandos se manter disposto a desenvolvê-las. Concomitantemente, a leitura e a escrita devem ser estimuladas com o auxílio de práticas que se relacionem a comportamentos anteriores, como: motor, memória, linguagem e atenção (CUNHA, 2016). Sabemos, pois, que as práticas pedagógicas são fundamentais no processo inclusivo, tendo em vista a necessidade do aluno de aprender. Assim, cabe ao professor manipular estratégias que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, potencializando suas singularidades. A sala de aula deve ser transformada em um local de experiências onde o aluno tenha oportunidade de aprender, a partir de estratégias que estimulem sua capacidade. Portanto, a implementação da educação inclusiva nas escolas realiza-se em um cenário de debates sobre a necessidade de inclusão social e escolar do aluno com NEE, corroborando para uma escola para todos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A escola, sob a égide de referências legais, passou a caminhar para garantir a inclusão do aluno que se encontra em situação de vulnerabilidade, por qualquer fator que a promova, oportunizando o acesso e permanência no contexto escolar, prioritariamente, no ensino regular. A exclusão, por sua vez, caracterizava-se por segregar e integrar, sob formas distintas, comprometendo assim o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Conquanto, “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conteúdos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão[...]” (BRASIL, 2008, p. 14). No que tange à escolarização do aluno com TEA, que ainda é um desafio, a matrícula nas salas regulares e o AEE, atuam “[...] como forma de suporte pedagógico para efetuar tal inclusão [...]” (WALTER, 2015, p. 155). Destarte, a Educação Especializem garantir o AEE, orientando o professor para utilização dos serviços e recursos disponibilizados (BRASIL, 2008, p. 16). No que diz respeito ao AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva –PNEE (BRASIL, 2008), este:

[...]identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas [...]diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16)

APNEE (BRASIL,2008) orienta as instituições para a oferta obrigatória do AEE, sendo recurso indispensável na inclusão do público-alvo da Educação Especial, haja vista sua função de prover condições que levem o sujeito a ser autônomo e incluir-se nas mais variadas esferas sociais. O AEE deve, assim, ser entendido como parte integrante da Educação Especial, sendo ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) instituídas pelo Programa de Implementação de SRM, via portaria nº 13º, de 14 de abril de 2007. Dessa maneira:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao dia da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

Como podemos observar, e ainda de acordo com Resolução nº 4, de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, art. 2º, o AEE (BRASIL, 2009), a educação especial tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno. Essa especificidade se concretiza através de serviços e recursos diversos de acessibilidade, garantindo condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, eliminando as barreiras para participação do aluno em sociedade. Para tanto, são ofertadas as atividades que favoreçam o desenvolvimento e a independência desses alunos, em locais escolares e não escolares. A educação especial é promovida por meio do AEE. Corroborando com essa perspectiva, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011(BRASIL, 2011), em seu art. 3º, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, reafirma os objetivos do AEE:

- I. Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, define AEE em seu art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Esse atendimento é direcionado a um público que esteja inserido no ensino regular, mas que necessite de intervenções para atender suas especificidades, com o objetivo de dar suporte às escolas na inclusão de alunos que integram o público alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais alunos do ensino regular. Sobre esse atendimento, devemos salientar que sua oferta deve ocorrer no contra turno da sala de aula regular. Para a oferta desse atendimento necessária a garantia de um profissional com formação inicial que o habilite para o exercício da docência, além da formação específica para a Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que, também institui, em seu art. 13, sobre as atribuições do professor do AEE. Essas atribuições versam sobre elaboração de práticas, identificação de necessidades, acompanhamento, planejamento, orientações, dentre outros aspectos. Nesse sentido, o professor do AEE tem a função de realizar esse atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, de maneira que complementou suplemente a escolarização, caracterizado como um ensino complementar e não como uma sala de reforço. Esses alunos devem estar matriculados nas salas do ensino regular e frequentar o AEE em horário oposto. Conforme dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo do AEE são:

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

No que se refere à caracterização dessas salas, o processo inicia-se com o mapeamento da demanda de alunos com NEE, que estão matriculados na escola. Logo, a escola regular deve dispor de SRM do Tipo I ou do Tipo II. Ambas são constituídas de:

[...] microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora, laser, teclado e colmeia, mouse acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação aumentativa e alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras e armário (BRASIL, 2010, p. 11).

ASRM do tipo II, conta com os recursos da sala I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, que são "impressora braile, refilete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora" (BRASIL, 2010, p. 12). O fato do professor da SRM ser um especialista e dispor de condições para o AEE do aluno atendido é imprescindível à relação com professor da sala regular. Essa parceria viabiliza um planejamento mais fidedigno para o atendimento do aluno, respeitando suas necessidades e peculiaridades. A troca de experiência configura-se como uma interação que implica em resultados significativos para todos, onde, a partir de discussões coletivas, estimulam-se estudos sobre metodologias e práticas que podem ser aplicáveis ao processo de complemento ou suplemento das atividades do AEE. Destarte, os alunos com Transtorno do Espectro Autista, estão dentro desse quadro de alunos atendidos nas SRM, e, para atender as suas necessidades, espera-se que o Plano de Atendimento seja considerado para a concretização de um trabalho mais significativo. Considera-se, a partir do art. 9º da Resolução nº 04, de 2009, que esse plano derivada articulação do professor do AEE, com o professor da sala regular, com a participação das famílias e de outros profissionais dos serviços setoriais de saúde e assistência social. Notadamente, seguindo orientações previstas, teremos um atendimento que estará influenciando, de fato, no processo de inclusão da sala comum do ensino regular, garantindo uma educação de qualidade para todos, com igualdade de condições para aqueles que delas necessitem. Certamente, no processo inclusivo "vislumbra-se uma educação qualificada pelas políticas inclusivas, com valor para a superação das desigualdades, das injustiças e para a democratização do ensino" (CUNHA, 2016, p. 16).

ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

Corroborando para a inclusão da pessoa com TEA, expressa-se legalmente Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Instituiu Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reafirmando o ideário inclusivo, já presente em outros documentos. Corroborando por considerar que a pessoa com TEA, para todos os efeitos legais, é considerada pessoa com deficiência, sendo garantido o direito de estudar em escolas regulares e "[...] direito a acompanhante especializado" (BRASIL, 2012, grifo nosso). Conforme as orientações da LDB-Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 59, está descrito que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]
- II. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Destarte, como prevê-o art. 7º da Lei nº 12.764/12, para o aluno com TEA é garantida a escolarização, sendo que “gestor escolar, ou a autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos”. Dessa forma vislumbra-se que o aluno com TEA tem o direito a acesso, permanência e sucesso na escolarização. Prevendo a garantia desse direito, na Constituição Federal, preconiza-se:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
- II. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...].

Percebe-se que o arcabouço legal para a escolarização do aluno com TEA é bastante significativo, priorizando um campo institucional e educativo que desenvolva a autonomia do sujeito, viabilizando sua interação e socialização nas mais variadas instâncias da sociedade.

Espera-se, então, que a formação do professor, o envolvimento das famílias e o apoio de outros profissionais, com um projeto transformador das relações sociais, deem efetividade aos documentos norteadores e ponham em prática ações eficazes que superem as desigualdades de condições, os obstáculos e as limitações impostas na escolarização do aluno com deficiência. Isso porque se compreende que o trabalho educacional é uma construção e que o “[...] professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas [...]” (CUNHA, 2016, p. 17).

INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR: INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Trabalho na educação é uma construção que dependerá da compilação do solo, do tempo, dos imprevistos, da qualidade do material que utilizaremos, das pessoas com quem trabalharemos e, principalmente, dos arquitetos que a projetarão e dos engenheiros que a edificarão (CUNHA, 2016, p. 17).

O presente capítulo aborda as questões que envolvem as entrevistas semiestruturadas e as observações, em que foram reveladas informações que se transformaram em conhecimento a partir de nossa análise. Para orientar as discussões, interpretações e análises, recorreremos autores pertinentes, como Brasil (2009), Carneiro (2012), Cunha (2016), Franco (2012),

Mantoan (2015), Monzolly; Sigolo (2012), Pelosi (2015), Silva (2012) e Zanata e Capelline (2012). Assim, evidenciamos as práticas pedagógicas encontradas na sala de aula comum e na SRM, compreendendo os aspectos que envolvem a inclusão do aluno com TEA no ensino regular.

CONSTRUÇÃO DE DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A construção dos dados discutidos no presente trabalho se desenvolveu em um período de março até abril de 2019, em que as observações e entrevistas realizadas serviram para a construção de informações específicas na sala de aula regular e na SRM. Com as observações, construímos informações sobre as práticas pedagógicas evidenciadas na sala de aula regular, utilização de materiais e recursos que atendessem às necessidades dos alunos com TEA, interação entre alunos e professores (e entre os próprios alunos), tipos frequentes de atividades e participação do aluno com TEA na rotina escolar. Quanto à SRM, nas observações almejamos levantar dados sobre os tipos mais frequentes de atividades propostas, a receptividade da aluna às atividades, além da utilização de recursos para favorecer a aprendizagem. Na realização das entrevistas semiestruturadas, objetivamos conhecer e construir informações sobre o que estava sendo observado na sala de aula regular e a SRM, assim como, das professoras no que tange à formação e tempo de atuação, quais as práticas pedagógicas evidenciadas, nesse contexto, para a inclusão escolar do aluno com TEA, a oferta do AEE e suas implicações para a inclusão escolar e as consequências dessas práticas pedagógicas. Tivemos como objeto de estudo “identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor frente ao processo de inclusão do aluno autista no contexto da sala de aula da escola regular”, conseqüentemente, surgiu a necessidade de “Investigar sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola regular, visando a efetivação da inclusão escolar do aluno com autismo”. Nesse sentido, vamos discutir duas categorias correspondentes ao objeto de estudo mencionado, com aspectos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois ambientes, em torno do processo de inclusão do aluno com TEA, no ensino regular.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIADAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA: ANÁLISE E REFLEXÕES PERTINENTES

Durante as observações, pudemos perceber que as aulas ministradas na sala de aula regular, seguiam um horário já fixado pela professora, contemplando a proposta disciplinar do currículo comum com recreação e jogos realizados na quadra de esporte da escola. Há algumas semanas, como relatou Lúcia em entrevista, os alunos estavam sem acesso a esses momentos na quadra de esporte e às aulas no laboratório de informática, em virtude de reformas. A sala

de aula estava organizada em fileiras duplas dos lados esquerdo e direito, com três carteiras¹⁹ ao fundo da sala, no meio das fileiras. Uma modificação ocorreu no segundo dia de observação, quando outras duas cadeiras foram colocadas na frente da sala (também no meio das fileiras) para outras duas alunas. A profissional de apoio escolar ficava ao lado das alunas com TEA e as auxiliava nas atividades, bem como na hora de beber água e de ir ao banheiro. Com relação aos colegas, percebemos um forte laço entre eles e as alunas com TEA, tendo em vista que demonstravam carinho, atenção e companheirismo em todos os momentos da aula, fosse na sala ou na recreação do intervalo. Observamos que os demais alunos da turma interagem muito bem com Alice e Raissa, auxiliavam na hora do lanche e ficavam sempre por perto no intuito de cuidar das alunas. Em alguns momentos das observações, uma colega auxiliou Bruna com a garrafa de água, na hora de tirar o caderno da bolsa e na entrega dos livros didáticos. Em uma aula específica em que Raissa foi chamada para fazer a apresentação²⁰ de uma atividade, os alunos aplaudiram quando a mesma concluiu sua fala²¹, o que a deixou muito feliz. Assim, podemos afirmar que existe um vínculo harmonioso entre as crianças, o que favorece a inclusão das alunas no ambiente da sala de aula e nas atividades desenvolvidas na escola, de um modo geral. Essa manifestação de colaboração se torna um ponto de extrema importância para a construção de uma escola inclusiva, sendo uma série de comportamentos que devem ser estimulados junto a outras práticas, por parte da equipe pedagógicas, dos professores e outros profissionais. Esse comportamento foi percebido, também, por todos que compõem a escola nos dias de observações e relatado pela professora em entrevista, onde segundo Lúcia, para a inclusão das alunas ela recebe apoio de todos:

Da equipe pedagógica... eu, assim... a gente tem apoio a partir do porteiro, porque ao encontro delas ele já dá aquele apoio, já vem ajudar, deixar na sala. As meninas que trabalham na cantina aqui, também, elas ajudam. Também na questão de entregar a merenda, elas vêm, porque Bruna, ela precisa de um acompanhamento da alimentação para dizer: você tem que se alimentar e a equipe pedagógica também nos dá um grande apoio de ajudar a planejar e de fonte de pesquisa também, eles estão sempre repassando. Com certeza porque assim a gente trabalhando no coletivo, indo em busca facilita o nosso trabalho. Porque a gente trabalhando individualmente... sabe que no coletivo avança mais (LÚCIA, 2019).

Inferimos que, no processo do caminho para uma educação inclusiva, os desafios são verdadeiros. Contudo, a escola deve caminhar coletivamente para vencer essas barreiras de modo que, principalmente, o aluno não seja prejudicado ou tenha seu processo de ensino e aprendizagem interferido. De modo geral, identificamos a importância do AEE para a aluna Bruna, que, por vezes, demonstrou o interesse e a satisfação de frequentar a SRM. Destarte, embora o trabalho desenvolvido na referida sala não tivesse uma relação com as atividades da sala de aula regular, tem significativa relevância para a

autonomia da aluna, possibilitando sua participação nas outras esferas sociais que frequenta. Ressaltamos que o trabalho da SRM não consiste num reforço escolar relativo ao que se trabalha na sala regular. Porém, o diálogo entre os profissionais que atuam nos dois espaços se faz necessário para uma melhor compreensão das reais necessidades educacionais dos alunos. É pertinente que essa interação aconteça para que a aluna tenha um acompanhamento coletivo por todos os profissionais que a acompanham. Como mencionam Zanata e Capelline (2012, p. 78) a “[...] efetivação de uma proposta de educação inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação do aluno com NEE ainda seja encarada como um desafio, as políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, permeadas pelos documentos legais e orientadores que dizem respeito à inclusão de todos os alunos na escola e na sociedade, vem chamar as escolas a se adequarem a essa realidade e atendê-los satisfatoriamente.

É pertinente, todavia, salientar que a concretização da interação entre os profissionais da escola regular e da escola que oferta o AEE, tem caráter de urgência e que essa realidade possa ser modificada, por exemplo, através de reuniões coletivas com profissionais de ambos locais pesquisados, configurando-se momentos de interação e troca de conhecimentos, onde se planejem estratégias e formas de inclusão desse aluno no espaço escolar e que, viabilizando uma inclusão efetiva e os alunos consigam ganhar sua independência escolar, familiar e social.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva**: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmaret al. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>> Acesso em: 20 abril 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5/; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. –5. ed. –Dados eletrônicos. –Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <<http://blogdapsicologia.com.br/unimar/wp-content/uploads/2015/12/248320024-Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>> Acesso em 10 mai 2017

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed.** São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

ARMONIA, Aline Citino. Autismo e Linguagem infantil. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista Assumpção; KUCZYNSI, Evelyn. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed.** São Paulo: Editora Atheneu, 2015, p. 93-103.

BOSA, Cleonice. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.** In: BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.21-39

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná,2007. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp059050.pdf>> Acesso em 16 de set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394).** Brasília: 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 set.2016.

_____. **Portaria normativa nº-13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192> Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação, **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica -Modalidade Educação Especial.** Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 24 mar. 2017.

_____ Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 24 mar. 2017.

_____ **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Brasília, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

_____ Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação de professores: da educação especial à inclusiva –alguns apontamentos.** In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALL “ACQUA, Maria Júlia C. (orgs.). Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, Sheila Cavalcante. **Autismo, transtornos do espectro do autismo.** In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de. **Autismo, linguagem e cognição.** MÓDOLO, Marcelo (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

DORZIAT, Ana. **A educação escolar de surdos: um olhar sobre o currículo.** In: JESUS, Denise Meyreles de [et al]. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

FALVEY, Mary A.; CHRISTINE C.; CHRISTINA, Kimm. **O que eu farei segunda-feira pela manhã?** In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 142-165.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Santuza Mônica de França P. da; VARGAS, Marly Rocha Medeiros de. **A educação inclusiva na construção da escola inclusiva: serviço de itinerância**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et. al]. **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 157-161.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes Pedagógico/Coordenação Sema Garrido Pimenta).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de inclusão: do global ao local**. In: BAPTISTA, Roberto Cláudio. Educação Especial: diálogo e pluralidade. (Orgs.) MORENO, Kátia Regina; JESUS, Denise Meyrelles de [et al]. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.p.11-23.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24. Disponível em <www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de; MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em <www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Visão geral histórica da inclusão**. In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 34-47.

KAUARK, Fabiana et al. Metodologia da pesquisa: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>> Acesso em: 26 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Francisco José de. **Ética e inclusão: o status da diferença**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.p. 54-66.

MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine F.; BOEHS, Carlos Gabriel Eggerts. **Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa**. Curitiba: FAE, v.11, n.1, p-95-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>> Acesso em: 20 out 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. 2. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf> Acesso em 20 mar 2017.

MANZOLI, Luci Pastor; SIGOLO, Silvia Regina R. L. **Práticas pedagógicas diferenciadas no atendimento educacional especializados com deficiência intelectual**. In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALL "ACQUA, Maria Júlia C. (orgs.).

Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco Editorial: 2012. p. 87-102.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24. Disponível em <www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

NUNES, Debora Regina de Paula [et al]. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial.** Santa Maria. v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/10178/pdf>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos.** In: JESUS, Denise Meyreles de [et al]. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 54-62.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 97-105.

PELOSI, Miryam Banadiu. **Tecnologia Assistiva voltada para a formação de professores no contexto do AEE.** In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: pesquisas, formação e práticas.** João Pessoa: Ideia, 2015. p. 121-135.

PIRES, José. **Por uma ética da inclusão.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et al] organizadores. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p. 29-53.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** Summus, 2010.

SAPON-SHEVIN, Mara. **Celebrando a diversidade, baseando-se nelas.** In: STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 288-305.

SILVA, Aana Beatriz Barbosa [et al]. **Mundo singular: entenda o autismo.** Fontanar, 2012. SILVA, Luzia Guarcia dos Santos. **Estratégias utilizadas, também com aluno cego em classe regular.** In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006. p.149-161.

STAINBACK, Susan; STAINACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos.** Unesp. 2013. 38 pp. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> Acesso em:20 out 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Ed/90/CONF/205/1, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 04 out 2016.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **O pecs-adaptado no ensino regular: uma experiência no atendimento educacional especializado sala de aula regular.** In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: pesquisas, formação e práticas.** João Pessoa: Ideia, 2015. p.155-171.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELLIN, Vera Lúcia Messias Fialho. **Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva.** In: ZANIOLO, Leandro Osni; Dall "Acqua, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FATORES RELACIONADOS A OCORRÊNCIA DOS ACIDENTES DE TRABALHO DURANTE A ASSISTENCIA EM ENFERMAGEM

Fonsêca, Daiane
Silva

RESUMO

O presente estudo se configura como uma revisão bibliográfica baseada, em sua maioria, em artigos descritivos, quantitativos, fundamentados em pesquisas de campo, com o objetivo de compreender a ocorrência dos acidentes de trabalho e quais ações a equipe de enfermagem podem adotar para mudar a ocorrência dos acidentes. Os perfurocortantes foram, em sua grande maioria, os instrumentos envolvidos nos acidentes, os profissionais estão expostos a contaminação de doenças infectocontagiosas. Os motivos observados estão relacionados com a sobrecarga de trabalho, falta de atenção, fatores sociais e a falta do uso dos equipamentos de proteção individuais (EPIs). Notou-se que os acidentes acometem os profissionais da enfermagem, em sua grande maioria os auxiliares e técnicos de enfermagem do sexo feminino, com mais tempo de experiência. Mas também, que os profissionais têm dificuldade em concluir o tratamento profilático em decorrência do tempo e dos efeitos colaterais. Propõem-se a efetivação dos cursos e oficinas de reciclagem principalmente para os profissionais auxiliares e técnicos, para assim minimizar a ocorrência dos acidentes.

PALAVRAS CHAVES: Acidente de trabalho. Perfurocortante. Enfermagem do trabalho.

INTRODUÇÃO

Durante o desenvolvimento da assistência à saúde, os trabalhadores de enfermagem se expõem a inúmeros riscos ocupacionais inerentes a sua prática, sendo a classe profissional da saúde a que mais se acidenta no trabalho ⁽¹⁶⁾, pois a enfermagem é uma classe que mantém o contato ininterrupto com o paciente durante o processo de cuidar.

Historicamente os trabalhadores da área da saúde não eram considerados como categoria profissional de alto risco para acidentes ocupacionais. Entretanto, em 1984, na Inglaterra, após uma enfermeira ser contaminada de forma acidental por uma agulha que continha sangue de um paciente infectado pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), despertou a preocupação quanto aos riscos iminentes das atividades executadas no cuidado a saúde por essa classe de trabalhadores quando em 1987, a Centers for Disease Control Prevention (CDC), criou as "precauções padrão" que devem ser

aplicadas ao cuidado de todos os pacientes, independente do diagnóstico deste, recomendando assim o uso de equipamentos de proteção individual como o uso de luvas, aventais, máscaras e protetores oculares além da lavagem das mãos.⁽¹⁴⁾

Os trabalhadores de enfermagem, durante a assistência ao paciente, estão expostos a inúmeros riscos ocupacionais causados por fatores químicos, físicos, mecânicos, biológicos (os principais causadores), ergonômicos e psicossociais que podem ocasionar doenças ocupacionais e acidentes de trabalho.⁽¹⁹⁾

Os acidentes de trabalho ocasionados por material perfurocortante entre os trabalhadores de enfermagem são frequentes, sobretudo devido ao número elevado de manipulação de agulhas, cateteres intravenosos, lâminas e outros materiais utilizados na execução dos procedimentos técnicos da assistência de enfermagem. Estes acidentes representam prejuízos aos trabalhadores e às instituições.⁽²¹⁾ Muitos deles são ocasionados por falta de atenção e até imprudência.

Embora acidentes com material biológico não se enquadrem na definição legal de acidente de trabalho, o registro junto à Medicina do Trabalho e Comissão de Controle de Infecção Hospitalar é fundamental, considerando-se suas consequências.⁽¹⁹⁾

Desse modo, o problema dessa pesquisa é: Como a equipe de enfermagem pode mudar o atual cenário e diminuir a incidência de acidentes durante o processo do cuidar?

Sendo assim, os objetivos gerais dessa pesquisa são compreender a ocorrência dos acidentes de trabalho e quais ações podem mudar a ocorrência dos acidentes. E os objetivos específicos são pesquisar os principais fatores de risco durante a assistência para ocorrência dos acidentes e como a equipe de enfermagem pode mudar o atual cenário e mudar os índices de ocorrências de acidente de trabalho.

Este trabalho apresenta uma boa relevância aos profissionais de saúde, pois visa entender como ocorre a incidência dos acidentes de trabalho, pois busca gerar nos profissionais uma análise crítica a respeito da sua atenção durante a assistência, desde a unidade ambulatorial até as unidades hospitalares de nível crítico, diante desses altos índices resolvi pesquisar sobre o tema proposto para melhorar minha atuação diante das ocorrências e tentar implementar uma cultura de diminuição dos índices de acidentes durante a assistência da equipe de enfermagem.

METODOLOGIA

O presente estudo se configura como uma revisão bibliográfica com a finalidade de expor ao pesquisador materiais referentes ao tema proposto, aprimorar conhecimentos e permitir o surgimento de novas ideias acerca da temática.⁽¹⁰⁾

Para a elaboração desta revisão bibliográfica algumas fases foram percorridas, como: escolha do tema; formulação do problema;

levantamento bibliográfico preliminar; busca das fontes de pesquisa; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto.^(1,10)

Após a definição do tema e realização de um levantamento de toda base de dados pesquisada, possibilitou-se a formulação do problema: Como a equipe de enfermagem pode mudar o atual cenário e diminuir a incidência de acidentes durante o processo do cuidar?

Visando solucionar o problema, desenvolveu-se o levantamento bibliográfico nas revistas científicas e bases de dados, como: Revista Enfermagem Contemporânea, Revista de enfermagem da UFJF, da UFPE, Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, Scielo, Lilas, dentre outros.

Como critério de inclusão foram catalogados: ter sido publicado escrito em português, ter sido uma pesquisa de campo quantitativa explorativa, estar disponível e ter relação com o tema de estudo. Foram encontrados 20 artigos e destes, dentro dos critérios expostos, selecionamos 13 artigos.

DESENVOLVIMENTO

Segundo a Lei 7.498 de 25 de junho de 1986 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), o serviço de enfermagem é praticado pelo enfermeiro, técnico e auxiliar. A resolução COFEN Nº 564/2017, aprova a reformulação do código de ética dos profissionais da Enfermagem que determina-a como uma ciência, arte e uma prática social, indispensável à organização e ao funcionamento dos serviços de saúde; tem como responsabilidades a promoção e a restauração da saúde, a prevenção de agravos e doenças e o alívio do sofrimento; proporciona cuidados à pessoa, à família e à coletividade.^(3,7)

Sendo assim, a enfermagem, categoria profissional da área da saúde, que mantém contato com o paciente durante todo processo do cuidar é a categoria que mais sofre acidentes com perfurocortantes.

Segundo a ANVISA os perfurocortantes são resíduos sólidos, tais como lâminas de barbear, agulhas, ampolas de vidro, pontas diamantadas, lâminas de bisturi, lancetas, espátulas e outros similares. E os profissionais então em contato direto com este tipo de material durante toda sua jornada de trabalho.^(4,5)

Conforme a LEI Nº 7.498, DE 25 DE JUNHO DE 1986, são atribuições privativas do enfermeiro a direção do ambiente de trabalho, supervisão da sua equipe, organização, planejamento, coordenação e avaliação do serviço prestado, assim como a consulta de enfermagem, prescrição da assistência e atividades de maior complexidade que exigem um conhecimento específico e capacidade de tomar atitudes imediatas. Nas competências definidas para o técnico e o auxiliar, cabe à realização de ações de nível médio, prestando assistência, com exceção das atividades privativas do enfermeiro.^(7,14)

Pesquisas científicas, realizadas em diversas unidades de saúde do país, revelam que a categoria de enfermagem está exposta a inúmeros riscos advindos da complexidade do serviço. Em sua maioria composta por profissionais do sexo feminino, porém, pode-se notar que este fato vem se modificando ao longo dos anos com a inserção cada vez maior dos homens neste mercado de trabalho, e a categoria profissional que mais se acidentou foi a de auxiliar de enfermagem.⁽²¹⁾ Os locais onde ocorreram o maior número de acidentes foram nas enfermarias, seguidas das unidades de urgência/emergência e do centro cirúrgico. Quanto ao horário, houve predomínio no plantão diurno. A parte do corpo mais atingida foram as mãos, as agulhas com lúmen foram os principais agentes causadores dos acidentes e o descarte do material perfurocortante, a maior causa dos acidentes ocupacionais.⁽¹⁷⁾

Estudos mostraram que a desatenção ou descuido do profissional aparecem, com elevado percentual, como fatores causais destes acidentes. Muitos profissionais de enfermagem possuem carga de trabalho extensiva, em virtude da baixa remuneração, tendo que trabalhar longas jornadas, seja em seu domicílio ou em outras ocupações, o que aumenta seu déficit de atenção e eleva o risco desta ocorrência.⁽¹⁶⁾ Sobrecarga de trabalho, fatalidade, culpa própria, negligência e precariedade das condições de trabalho foram citadas como as causas mais frequentes de lesões que ocasionaram acidentes de trabalho.⁽¹⁸⁾

No que se refere aos profissionais de saúde como um todo, a precariedade das condições de trabalho, somadas à dificuldade de convivência com os colegas de profissão, acarretam prejuízos na vida cotidiana privada. Tendo em vista a permanência no hospital, devido às escalas extras de plantões, esses trabalhadores se veem forçados a abdicar do seu lazer em prol de melhores condições salariais. Para isso, sacrificam parte do tempo dedicado à convivência familiar, o que gera um sentimento de vazio e fragilização dos laços afetivos.⁽¹⁹⁾ Observa-se que a incidência dos acidentes dos profissionais vai muito além de usar ou não os EPIs e sim das condições sociais e de trabalho que os trabalhadores são expostos.

A categoria profissional de enfermagem que mais sofreram acidentes com perfurocortantes foram os auxiliares de enfermagem seguidos pelos técnicos de enfermagem. Essa categoria está em maior número nas instituições de saúde e tem, como característica profissional, a realização de grande quantidade de procedimentos e um maior e mais intenso contato com o paciente e, conseqüentemente, aos fluidos e secreções provenientes destes. Em um estado do sudeste brasileiro, um estudo mostrou as características dos acidentes e das exposições ocupacionais, onde a maioria ocorreu com trabalhadores do sexo feminino. O material orgânico da maioria das exposições foi o sangue (87,3%).^(2,12, 18, 19, 20, 16) Os auxiliares de enfermagem são os

profissionais de nível médio que mantém contato com o paciente, executa ações de tratamento simples e repetitiva.

A maior parte situava-se entre a faixa etária de 19 a 40 anos. Foi observado que a maioria dos acidentes estão relacionados ao descarte inadequado de perfurocortantes na bancada, cama, chão, entre outros. Estudo realizado numa emergência de uma unidade hospitalar, levantou que os resultados da investigação evidenciaram que a agulha oca é o objeto mais frequentemente, seguido pelo *scalp/jelco* e pela lâmina de bisturi. O agente causador dos acidentes foram predominantemente as agulhas com lúmen.^(17, 2, 18, 19, 20)

Entre os agentes institucionais encontraram-se: a sobrecarga de trabalho, as condições do trabalho noturno e a realização inadequada dos procedimentos de enfermagem, como agravantes para a sua ocorrência. A sobrecarga no trabalho ocorre pelas condições em que este se organiza e desenvolve. O baixo quantitativo nos serviços, regime de turnos, plantões e os baixos salários, comuns entre os trabalhadores de saúde, implicam na dupla jornada de trabalho. A exaustão física e emocional são apresentados como fatores de risco desses acidentes. A realização dos procedimentos de enfermagem de forma insegura sem a adoção de precauções padrão expõe mais o trabalhador ao risco biológico, pelas atividades que realiza junto aos pacientes que possuem doenças infectocontagiosas em um ambiente que é tipicamente insalubre. A ausência de equipamentos mais seguros, de acordo com as normas vigentes é um fator que contribui para a alta taxa de acidentalidade.⁽²⁰⁾

Em muitos artigos pesquisados o uso do EPI não fez diferença para a ocorrência do acidente, pois o perfurocortante pode perfurar a luva, porém o uso de EPIs pode diminuir a incidência do contato com os fluidos do paciente/usuário. Destaca-se ainda a importância do uso dos EPI (luvas, gorros, óculos, entre outros) durante a manipulação e descarte desses materiais visto que diminuem os riscos de exposição a sangue e aos fluidos corporais. O teste de glicemia capilar esteve envolvido nos acidentes em 13,3%. Esse procedimento é considerado relativamente simples e, talvez por isso, não se priorize os cuidados necessários quanto ao uso de EPI. É correto afirmar que as precauções básicas são essenciais para a diminuição dos riscos ocupacionais, seja qual for a situação de assistência ao cliente.⁽²⁾

De forma semelhante a este estudo, outros autores detectaram que os acidentes foram mais frequentes com profissionais de enfermagem que atuavam havia dez anos ou mais na profissão. Afirmaram ainda que os trabalhadores com maior tempo de exercício na profissão podem ter dificuldade para acatar as recomendações preconizadas pelas precauções-padrão, uma vez que elas diferem dos conceitos aprendidos durante o período de sua formação.⁽²¹⁾ Estes profissionais necessitam passar por cursos e oficinas de reciclagem com maior

frequência, pois o tempo de experiência os levam a dispensar o uso de EPIs e algumas práticas que não são recomendadas, como o reencape de agulhas.

A caracterização dos acidentes de trabalho com material perfurocortante e exposição biológica nas instituições de saúde constitui um desafio, visto que depende da informação oferecida pelo profissional e, principalmente, da notificação do acidente aos serviços de referência, bem como a uniformidade na condução do caso. Analisando-se os acidentes ocupacionais de modo geral, verifica-se a magnitude dos acidentes de trabalho com perfurocortante e exposição biológica em relação ao total dos acidentes de trabalho ocorridos nas instituições do estudo.⁽¹⁷⁾

É importante ressaltar que os acidentes envolvendo agulhas são os principais responsáveis pela exposição dos profissionais de saúde quanto aos riscos de adquirir infecções graves como a HIV/AIDS e as Hepatites B e C. Assim, procedimento de risco, como o reencape de agulhas, ainda é uma prática rotineira, sendo responsável por um percentual elevado dos acidentes ocorridos. Acompanhados por falta de atenção, pressa ou até mesmo erro na conduta.^(2,17,19, 20)

Para o Ministério da Saúde (BRASIL, 2006), os ferimentos com agulhas e outros materiais perfurocortantes, em geral, são considerados extremamente perigosos por serem potencialmente capazes de transmitir mais de 20 tipos de patógenos diferentes, sendo o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o da hepatite B e o da hepatite C os agentes infecciosos mais comumente envolvidos.⁽⁹⁾

O uso dos Equipamentos de Proteção Individuais (EPI), previne o contato dos profissionais com os fluidos corporais do paciente e pode até oferecer uma proteção aos acidentes causados por perfuros, pois pode minimizar o dano provocado pela profundidade de inserção durante o acidente. O estudo realizado por SILVA, et al, evidenciou que o material das luvas pode reduzir cerca de 46% a 86% do volume de sangue transferido, contribuindo para redução de riscos.⁽²⁰⁾ Não é possível verificar, nesse estudo, os motivos pelos quais em 35,7% dos acidentes analisados os profissionais não utilizaram as luvas, mas, evidencia-se a necessidade de ações de incentivo ao uso de todos os equipamentos de proteção individual indicados para os procedimentos.^(18, 2)

Quanto ao uso de Equipamentos de Proteção Individuais (EPI), no momento da exposição, 21,2% dos acidentados usavam luvas, enquanto 11,5% estavam de máscara, seguidos de 7,8% com uso de avental. Dentre todas as fichas avaliadas, 48,3% manteve os dados ignorados quanto à utilização ou não dos EPI durante o acidente ocupacional. Quanto à situação vacinal do acidentado em relação à hepatite B, 64,7% estavam com o esquema vacinal completo no momento do acidente, entretanto, 27,6% se encontravam não

vacinados ou com o esquema incompleto (menos de três doses). Neste campo, tiveram-se 7,6% dos dados ignorados.^(2, 18)

Os trabalhadores de enfermagem que utilizam objetos perfurocortantes são os responsáveis pelo seu descarte como forma de atender à 32ª Norma Regulamentadora (NR 32) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), cuja finalidade é estabelecer as diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores dos serviços de saúde, bem como daqueles que exercem atividades de promoção e assistência à saúde em geral.⁽¹⁷⁾

Após a comunicação dos acidentes alguns procedimentos devem ser realizados, como a lavagem da área com água corrente e sabão neutro, o profissional deve ser encaminhado para consulta com o médico, infectologista de preferência, da unidade e deve receber orientações quanto a realização de exames, tais como Anti-HBs, HIS, hepatite C dentre outros. No estudo realizado por Ruas et al, somente 10,5% dos profissionais fizeram acompanhamento para soroconversão para o vírus da imunodeficiência humana (HIV) e hepatite C.⁽²⁾

No estudo de Ruas et al, levantou-se que dos profissionais acidentados, 91,6% receberam algum tipo de orientação ou foi necessária a realização de exames, tais como Anti-HBs, HIV, hepatite C, dentre outros, enquanto 8,4%, não necessitaram. Em nenhum dos acidentes estudados houve dias ou horas de afastamento.⁽¹⁷⁾

A vacinação contra hepatite B é amplamente indicada aos profissionais e estudantes da área de saúde, apresentando resposta vacinal em torno de 90% a 95% em adultos imunocompetentes. É recomendada a aplicação de uma série de três doses, via intramuscular, na região deltoide. Quem recebeu a vacina contra hepatite B e adquiriu imunidade não tem risco de contrair a doença após exposição acidental. Vale salientar que a hepatite B de origem ocupacional é mais frequente entre os trabalhadores de saúde. Em relação à população geral, o risco de hepatite B é 11 vezes mais elevado entre o pessoal de saúde, em especial os trabalhadores de laboratório e de enfermagem.⁽¹⁷⁾

Dentro das condutas oferecidas aos acidentados após a exposição ao material biológico, encontra-se o índice de 31,4% dos que não tiveram indicação de quimioprofilaxia. Quanto ao uso de método de prevenção de infecção pós-exposição, 26,3% fizeram uso da vacina contra hepatite B, 24,9% usaram a combinação de Zidovudina (AZT) mais lamivudine (3TC) em profissionais atendidos, 14,1% usaram a Imunoglobulina humana contra a hepatite B (HBIG), 15,0% das fichas usadas não havia preenchido o registro das condutas pós-exposicionais, 10% usaram outros esquema de Antirretroviral e 2,9% utilizaram combinação de AZT, 3TC e nelfnavir.⁽²⁾

Quando recomendada, a quimioprofilaxia para evitar a infecção pelo vírus HIV deve ser iniciada em até três dias após a exposição, o que favorece a eficácia da mesma. No caso de acidentes ocupacionais, o início imediato da quimioprofilaxia nas primeiras duas horas após a exposição reduz, em pelo menos 80%, o risco da aquisição à infecção ao HIV.⁽²⁾

É de suma importância conhecer o estado sorológico do paciente por meio de dados do prontuário, e quando estes não estiverem disponíveis é preciso solicitar o teste rápido do HIV, com o consentimento por escrito do paciente e/ou responsável. O teste rápido é indicado nas situações em que se necessita de decisões terapêuticas rápidas, como na prevenção materno-infantil, no caso das parturientes que não realizaram o teste anti-HIV no pré-natal, bem como nos casos dos acidentes ocupacionais. Ressalte-se que, no estudo, nenhum profissional fez uso de quimioprofilaxia.⁽¹⁷⁾

Mas, os profissionais de enfermagem ao saber o resultado dos exames e até testes rápidos do paciente fonte ou abandonam o tratamento ou não procuram o médico da unidade de saúde para iniciar o tratamento, pois descrevem o ocorrido como um "simples acontecimento" ou "acidente". É muito comum os profissionais avaliar o paciente-fonte e ao receber o resultado do exame avaliar que o acidente oferece baixo risco e assim justificar a falta de procura por atendimento especializado e também não fazer a notificação.⁽¹⁵⁾ No entanto, os profissionais da equipe de enfermagem possuem conhecimentos e recursos materiais para se protegerem. Ao negligenciar o emprego de tais recursos, justificados na autoconfiança que adquirem ao longo de sua trajetória profissional, contribuem para o incremento de acidentes dessa natureza.⁽¹³⁾

Em suas atividades laborais, a equipe de enfermagem está exposta a diversas cargas de trabalho, que podem gerar desgaste. Quando o profissional sofre um acidente ocupacional com material biológico, essas cargas podem ser potencializadas, principalmente a psíquica, devido a possibilidade da soro conversão, sendo percebida por reações negativas, revoltantes e repercussões pessoais, profissionais e sociais. Os sentimentos manifestados após a exposição a fluidos biológicos, como o medo de adoecer e a culpa inconsciente do acidente, levam o trabalhador a um sofrimento psíquico e ao desprazer no trabalho.⁽¹³⁾

Em uma pesquisa realizada por Pimenta, um dos motivos mais frequentes relatados pelos profissionais para interrupção da terapêutica foi a presença de efeitos adversos do ARV. Assim como o abandono do seguimento clínico foi justificado pelos seguintes motivos: atendimento demorado, sorologia negativa do paciente fonte, esquecimento do retorno, e também, as reações dos medicamentos como gastrointestinais (náuseas, vômito, diarreia e epigastralgia).⁽¹⁵⁾ Os profissionais quando interrompem o

tratamento, por conta dos efeitos adversos, aumentam os riscos da proliferação da infecção, sendo que os efeitos adversos podem ser controlados com outros medicamentos e o abandono pode ser evitado.

Considerando que o risco faz parte do ambiente de trabalho do hospital, devem ser criados mecanismos que façam com que instrumentos como o “Mapa de Riscos” e os equipamentos de proteção individual e coletivo façam parte do cotidiano de todos que atuam nesse ambiente de trabalho. Portanto, a criação de processos contínuos de aprendizagem coletivos, podem ser mecanismos fundamentais para consolidação da conscientização destes profissionais da saúde. ⁽¹⁸⁾

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo que teve como objetivo compreender a ocorrência dos acidentes de trabalho e quais ações podem mudar a ocorrência dos acidentes. E os objetivos específicos são pesquisar os principais fatores de risco durante a assistência para ocorrência dos acidentes e como a equipe de enfermagem pode mudar o atual cenário e mudar os índices de ocorrências de acidente de trabalho.

Demonstrou que os profissionais da enfermagem, responsáveis por cuidar do paciente de forma integral, executa a assistência cometendo alguns erros graves na conduta profissional, principalmente os auxiliares e técnicos de enfermagem com mais experiência.

As unidades de saúde com o intuito de diminuir a incidência dos acidentes de trabalho, principalmente os perfurocortantes, devem oferecer aos funcionários e colaboradores informações contínuas e pertinentes sobre os riscos que a exposição a esse tipo de acidente pode causar ao profissional, paciente e a unidade hospitalar. Mas, para diminuir a incidência dos acidentes, se faz necessário uma intervenção prática a respeito da postura da equipe profissional da instituição.

Compreende-se que ao capacitar e difundir as informações pertinentes a exposição aos riscos ocupacionais os profissionais possam difundir as informações e trabalhando em equipe podem tentar minimizar a ocorrência dos acidentes entre a equipe de enfermagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10ª. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, Tiago Moura de, et al. Acidentes de trabalho com exposição a material

biológico entre os profissionais de Enfermagem. Revista de Enfermagem Referência III, 7: 7-14 - Jul. 2012.

BRASIL. LEI Nº 7.498, DE 25 DE JUNHO DE 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, publicada no DOU de 26.06.86, Seção I – fls. 9.273 a 9.275, Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html>

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Manual de gerenciamento de resíduos de serviços de saúde / Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 182 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

BRASIL, Portaria TEM nº 485, de 11 de novembro de 2005 - Norma Reguladora - NR-32- Segurança e saúde no trabalho em serviços de saúde. Diário Oficial da União, Seção I Brasília, DF. Ministério do Trabalho e Emprego.

BRASIL, Portaria 3.214, de 08 de junho de 1978 - Norma Reguladora - NR-7- Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Ministério do Trabalho e Emprego.

BRASIL, RESOLUÇÃO COFEN Nº 564/2017, Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem, Brasília, DF. Conselho Federal de Enfermagem. 06 de nov/2017. <http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html>

BRASIL, Resolução RDC Nº 306, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2004. Dispõe sobre o Regulamento Técnico para o gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Diário Oficial, Brasília, DF.

EVANGELISTA, Telma Maria de A; SILVA, Nayra da Costa e S. Acidentes perfurocortantes e medidas preventivas para hepatite B adotados por profissionais de enfermagem nos serviços de urgência e emergência de Teresina, Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 39 (130), 175-183, Jul/Dez, 2014.

10. Gil AC. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas; 2002.

GUSMÃO, Grassyelly S.; OLIVEIRA, Adriana C. de; GAMA, Camila Sarmiento. Acidente de trabalho com material biológico: análise da ocorrência e do registro. Revista Cogitare Enfermagem, 18(3), 559-564, Jul/Set, 2013.

JÚLIO, Renata S. et al, Acidentes de trabalho com material biológico ocorridos em municípios de Minas Gerais. Revista Brasileira de Enfermagem, 67(1), 119-26, Jan-Fev 2014.

MAGAGNINI M A M, Rocha S A, Ayres J A. O significado do acidente de trabalho com material biológico para os profissionais de enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre (RS) 2011 jun;32(2):302-8

OLIVEIRA, Queila Borges de, et al. Acidentes de trabalho na equipe de enfermagem: uma revisão de literatura. Revista Enfermagem Contemporânea, Salvador (BA). 2(1), 32-52, Ago, 2013.

PIMENTA, Flaviana Regina, et al. Atendimento e seguimento clínico especializado de profissionais de enfermagem acidentados com material biológico. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo (SP). 47(1):198-204, 2013.

RODRIGUES, Francisca Mad'leyne Silva; JUNIOR, Cassimiro Nogueira, et al. Notificação de acidentes de trabalho com perfurocortantes: experiências de uma equipe de enfermagem. Revista de Enfermagem da UFJF, Juiz de Fora, 1(2), 145-152 – jul/dez. 2015.

RUAS, Edna de Freitas Gomes, et al. Acidentes ocupacionais com materiais perfurocortantes em hospitais de Montes Claros-MG. Revista Mineira de Enfermagem, Minas Gerais, 16(3): 437-443, jul./set., 2012.

SILVA, Everaldo José da et al. O conceito de risco e os seus efeitos simbólicos nos acidentes com instrumentos perfurocortantes. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), 65(5): 809-14, Set/Out, 2012.

SIMÃO, Suzana de A. Fráguas, et al. Acidentes de trabalho com material perfurocortante envolvendo profissionais de enfermagem de unidade de emergência hospitalar. Rev. enfermagem UERJ, Rio de Janeiro, 18(3):400-4, jul/set 2010.

SOARES, Leticia Gramazio et al. Multicausalidade nos acidentes de trabalho da enfermagem com material biológico. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), 66(6): 854-9, Nov-Dez, 2013.

VERÇOSA, Rosa Caroline Malta; MONTEIRO, Vera G N; FERREIRA, Fabiana A S. Acidentes com perfurocortantes entre profissionais de enfermagem de um hospital universitário. Revista de Enfermagem Online da UFPE, Recife, 8(4): 864-71, abr., 2014.

QUAL A IMPORTÂNCIA DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO NA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Santos, Ezequias dos

RESUMO

O presente artigo foi elaborado como requisito para aprovação do curso de Pós-Graduação no Ensino de Língua Inglesa, oferecido pela Faculdade Souza situada em Goiânia no Estado de Goiás. Este trabalho tem por objetivo analisar e apresentar alguns dos diferentes métodos e técnicas de ensino, voltados para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. No decorrer do tempo, devido e necessidade de aprimorar o aprendizado de uma língua estrangeira, foram surgindo diversos métodos focados no ensino/aprendizagem e entre eles estão: método áudio lingual, método tradicional e o método direto. Todos esses serão abordados aqui, as suas principais características, técnicas e suas formas de uso, suas vantagens, as críticas que sofreram por parte dos estudiosos. O objetivo geral desse referido trabalho é apontar a importância dos métodos e suas técnicas e a utilização deles, no ensino de uma língua estrangeira. Os objetivos específicos são: apontar as necessidades das técnicas de ensino e suas características, o momento ideal para utilização e a inserção de um método que condiz com a realidade do discente. Ainda, para elucidar esse trabalho faz-se presente as contribuições de profissionais que são educadores e pesquisadores desse assunto. Richards e Rodgers (2001); Nérice (1987); (Borghini, 2013); Gil (2012, p. 94); Veiga (2006); Celce-Murcia (2001); Oliveira (2014) dentre outros, utilizando a metodologia bibliográfica construiu-se esse artigo. Em virtude de uma preocupação voltada para o ensino de língua estrangeira, nesse caso, a língua inglesa que é a mais requisita entre o povo brasileiro, as contribuições dos métodos aplicados pelos docentes em sala de aula, sempre houve alguns questionamentos. Dessa forma, espera-se que este construto possa contribuir e auxiliar muitos docentes que busca por um método de ensino específico e que possa atender as suas necessidades em concordância com as realidades que lhe são propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Método de Ensino, Técnicas de Aprendizagem, Língua Estrangeira

* Ezequias Dos Santos. Pós – Graduando em língua inglesa – Faculdade Souza – Goiânia-Go

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido aqui no Brasil, acerca do método perfeito ou método infalível, na aquisição de uma língua estrangeira, inclusive a língua inglesa, que tem uma procura imensurável se fizer uma comparação a outras línguas. É comum ver estudantes numa busca incessante pelo método perfeito, qual técnica é mais eficiente, tudo isso com um único objetivo, que é chegar de forma acelerada rumo à fluência da língua inglesa.

O que este trabalho propõe é uma reflexão mais consolidada, com respeito aos métodos de ensino e as técnicas que os permeiam e contribui como mecanismos operantes a favor do docente e do educando e são peças fundamentais no processo de aquisição de uma outra língua.

Para estimular uma reflexão acerca dos métodos, faz-se necessário, que o professor seja consciente na escolha do método que será utilizado nas suas aulas, por isso, é importante o docente conhecer a realidade dos seus alunos como afirma Veiga (2006) em relação ao processo de ensino o professor precisa definir tudo aquilo que será utilizado como as técnicas e estratégias, e Gil (2012) ao preparar uma aula, uma parte dos docentes demonstram total incapacidade, isso fica claro, devido a utilização dos mesmos materiais, das mesmas aulas, os mesmos métodos de ensino, seguem sempre uma linha de avaliação, e não acompanham as mudanças e evoluções que vêm ocorrendo.

Em decorrência disso, esse trabalho propõe um estudo utilizando-se da revisão bibliográfica, traçando um perfil e apontando as características dos métodos de ensino aqui abordado, nesse caso: método direto, método áudio lingual e método tradicional, ambos tiveram suas contribuições no processo de ensino/aprendizagem ao longo dos anos.

Levando se em conta o que foi observado, a finalidade desse artigo é explanar e esclarecer dúvidas e fazer com que o docente possa refletir e introduzir o método adequado para cada situação contextual. De acordo ao seu contexto o professor pode avaliar a necessidade dos alunos e nortear o seu trabalho com mais fluidez proporcionando, assim, uma prática pedagógica consistente e coerente com a realidade que lhe é atribuída.

O QUE SIGNIFICA MÉTODO E TÉCNICA DE ENSINO

Método de ensino é um conjunto de ações, de regras que colocado em prática busca atingir o seu objetivo com nitidez, já a técnica de ensino está sempre ligada à prática, são recursos utilizados pelo professor para ensinar com eficiência e tornar as aulas mais dinâmicas. Segundo Veiga (2006) em relação ao processo de ensino o professor precisa definir tudo aquilo que será utilizado como as técnicas e estratégias. Quando se tem uma abordagem adaptada pelo docente pode-se dizer que isso configura uma estratégia de ensino, que estabelece o manuseio de informações, direciona a preferência

pelos recursos que serão usados naquele momento. Já, a preferência pelos métodos que dão sequência as devidas finalidades, retrata um processo demonstrativo quanto à realização dos objetos propostos. Todos os elementos de funcionamento, tidos como mecanismos, que intermedeiam a relação professor/aluno são considerados técnicas de ensino. Ao falar em métodos e técnicas de ensino, fala-se de "procedimentos de ensino" que está relacionado às ações que são os métodos, as modalidades, técnicas e, etc.

Para Nérice (1987) a definição dos métodos e técnicas de ensino na metodologia de ensino, se difunde e cuja concepção não fica evidente. De fato, é mediante as técnicas de ensino que um método se realiza no intuito de chegar ao seu objetivo final e desempenhar o seu papel. Os métodos de ensino são definidos como mecanismos estratégicos e alinhados de maneira psicológica sendo usufruídos pelo docente a fim de, conduzir o estudante a construir o seu próprio conhecimento, adquirindo habilidades, aprendendo novas técnicas de ensino e agregando valores e princípios. É com esse aspecto que Nérice se posiciona mediante o assunto métodos e técnicas de ensino.

No processo de ensino/aprendizagem os métodos e as técnicas são suscetíveis ao professor e ele pode optar por um método ou técnica que, ele já esteja acostumado a trabalhar em sala de aula, ou que ele considera eficiente ou mais proveitoso do que um outro método ou técnica, desde que, haja a interação aluno/professor, desse modo, evidencia-se a prática.

Para Kubo e Botomé (2005) que afirma que a interação entre aluno e professor é um conjunto de ações com caráter interacional comportamental, exposto no processo de ensino/aprendizagem, contudo existem esses processos onde ensina e aprende, chamado de transmissão de conhecimentos.

Todo o aprendizado relacionado a uma língua estrangeira, de certo modo, requer o uso dos métodos de ensino e das técnicas, ou seja, todo esse conjunto de ações que permeia o processo de ensino/aprendizagem é que faz com que as atividades interacionais empregadas na sala de aula possam surtir efeito para o educando. Mas, é importante que o docente busque por novos métodos, novos conhecimentos, acompanhe as mudanças que vem surgindo ao longo do tempo, dessa forma, ele possa contribuir com o desenvolvimento do aluno. Segundo Gil (2012) ao preparar uma aula, uma parte dos docentes demonstram total incapacidade, isso fica claro, devido a utilização dos mesmos materiais, das mesmas aulas, os mesmos livros, as mesmas apostilas, os mesmos métodos de ensino, seguem sempre uma linha de avaliação, deixando de lado as mudanças e as transformações que vem surgindo constantemente no que tange a área da educação. Para o docente se considerar qualificado é necessário que ele venha se atualizar e se adequar às mudanças que surgem ao longo dos anos.

MÉTODO TRADICIONAL E SUAS TÉCNICAS

Esse método é conhecido também como método da tradução e gramática cujo foco é o ensino da gramática e a tradução de frases. É o método mais antigo e era muito usado no ensino de latim e grego aos estudantes. No final do século XVIII, esse método foi introduzido em escolas públicas da Prússia, no qual tinha como objetivo principal fazer com que, alunos pudessem ler e escrever materiais clássicos ao ponto de passarem em exames padronizados (RIVERS, 1981).

O método tradicional foi alvo de muitas críticas durante muito tempo, pois, considerava o aprendizado da gramática muito mais importante do que a capacidade e aquisição da fala pelo estudante, ou seja, o foco fica restrito à estrutura da língua, enquanto a conversação que é primordial não é o objetivo desse método que não proporciona espaço para que a fala e a pronúncia sejam desenvolvidas.

A crítica ocorre principalmente porque, apesar de os alunos aprenderem uma série de vocábulos e desenvolverem habilidades de produção e compreensão, a atividade de tradução é extremamente mecânica, os estudantes perdem o contato com a comunicação na língua estrangeira e, principalmente, não têm a oportunidade de construção de novos significados. (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 25).

Ao fazer uso desse método, cujas técnicas são a prática da escrita, a leitura, regras gramaticais, com isso, o aluno absorvia conhecimentos gramaticais e era capaz de traduzir, ler, escrever e conhecer toda a estrutura de uma língua estrangeira, por isso, alguns autores afirmam que algumas habilidades eram adquiridas pelos estudantes para Larsen-Freeman (2000:11) ele entende, que o fato de aprender uma língua estrangeira era importante para o aluno, ainda que ele jamais a usasse na fala, até mesmo porque, a habilidade de se comunicar por meio de uma conversação, não é o objetivo desse método. As habilidades de leitura e as produções de texto eram direcionadas como foco principal. Portanto, esse método continua a existir com vigor em alguns contextos educacionais.

Para (BORGHI, 2013) é possível construir uma ideia de valor em relação aos métodos citados, mesmo havendo tantas críticas. Mas, de maneira significativa, os professores passam a absorver conhecimentos a respeito da gramática da língua que eles ensinam e junto a isso, uma carga satisfatória na aprendizagem da tradução, vocabulários e expressões.

Mesmo sendo muito questionado o Método Tradicional ainda permanece sendo usado por docentes em unidades escolares, devido à praticidade de ministrar aulas e em ter a ocorrência da repetição do conteúdo. Segundo Brown (2007), que traz a ideia de que não se faz necessário o uso de competências aplausíveis por parte do docente, para que ele possa utilizar o método tradicional. Todo o conteúdo como atividades, testes, traduções, as regras da norma culta, tudo isso, pode ser corrigido de forma simples e avaliativa.

Gomes (2015) relata que, por volta do ano de 1880, aproximadamente no fim do século XIX, nesse período, houve os primeiros questionamentos, acerca do método tradicional, foi nessa época que surgiram os primeiros estudos de fonética, surgiu o Alfabeto Fonético Internacional que era uma novidade da época, a partir desse momento, a atenção voltou para as questões sobre a pronúncia e a fala. Em consequência dessa ocorrência, surgiu o Método Direto que tratava exclusivamente desse assunto.

MÉTODO DIRETO E SUAS TÉCNICAS

O método direto tem por objetivo a integração social dos alunos no qual compartilham conhecimentos da língua entre si. Eles passam a ter contato direto com a língua falada e apenas se comunicam na língua estrangeira que estão aprendendo e focalizam na pronúncia de acordo com Larsen-Freeman (2011) ele afirma que, no método direto o foco principal é em relação à pronúncia correta, no entanto, ela precisa, desde o começo do processo de aprendizagem ser trabalhada.

Quase tudo que é mencionado na sala de aula tem que ser realizado na língua alvo, no caso a língua estrangeira que eles estão praticando, a fim de obter fluência, para Richardse Rodgers (1999) menciona que, as características principais que fazem parte do método direto são as seguintes: todos os comandos dirigidos em sala de aula, faz-se necessário na língua que os alunos estão aprendendo, de maneira alguma na sua língua materna, a utilização de vocabulário tratando do cotidiano, a conversação fluída, por meio de perguntas e respostas realizada entre aluno e professor, a gramática tem que ser ensinada de maneira indutiva, ou seja, é necessário observar a língua falada para depois colocá-la em prática.

O papel do professor e do aluno tem a sua importância nesse método e com grande relevância para a aquisição de uma língua estrangeira, pois o aluno não fica preso como mero paciente de um processo de aprendizagem. O aluno e o professor fazem parte de um desenvolvimento interacional e colaborativo segundo Celce-Murcia (2001) que considera o método direto bem mais influente quanto a aprendizagem do que o método tradicional, mesmo sabendo que no método direto o professor direciona o aluno para assumir uma condição de estudante ativo. A interação entre o professor e o aluno, torna-se uma parceria, na qual o professor irá sempre mostrar ao aluno a forma correta e a forma errada e com isso corrigi-lo.

De acordo com Larsen-Freeman (2000, p.28), "ao ter o interesse em aprender uma língua estrangeira, saiba que é necessário também, aprender a história de vida daqueles nativos". É óbvio que, aprender uma língua estrangeira é também, aprender a cultura de um povo, como: hábito, crença, suas histórias e todo o seu modo de vida. Nesse caso, o aprendizado de uma língua não está restrito, apenas em saber os fundamentos básicos dos códigos linguísticos, mas em saber os elementos culturais por trás dessa língua.

Sempre com o foco na interação oral e abdicando as regras gramaticais, o método direto veio ganhando espaço entre os educadores, foi uma maneira para que o aluno pudesse ficar praticamente imerso na língua que ele almejava aprender, sempre contrariando o método de tradução e gramática que buscava ensinar por meio de memorização de vocabulário e regras gramaticais.

Anteriormente os alunos aprendiam o código para tradução, agora aprendem o código para comunicação oral, como se a linguagem fosse apenas um código. (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 28-29).

Foi com o advento do método direto que pela primeira vez, as quatro habilidades linguísticas que são: fala, audição, escrita e leitura, passaram a ser integradas e utilizadas em salas de aulas no ensino de uma língua estrangeira. Entretanto, junto com as habilidades veio as técnicas de ensino que são: conversação, leitura em voz alta, ditados, atividades de preencher lacuna e de perguntas e respostas e outras. Entretanto, para (BORGHI, 2013) as críticas que surgiram ao método direto foi por não ter bases teóricas de forma consistente, os alunos buscavam pela fluência, e o método não assegurava aos estudantes o domínio completo, ou seja, em uma conversação havia muitas limitações como frases mal elaborada e curtas.

MÉTODO ÁUDIO LINGUAL E SUAS TÉCNICAS

O método áudio lingual, também conhecido como o Método do Exército, surgiu nos Estados Unidos, no início da Segunda Guerra Mundial, por volta do ano de 1940. Esse método surgiu devido a uma grande necessidade dos soldados americanos em adquirir fluência e se comunicar com povos que não falavam inglês, segundo Oliveira (2014) com a necessidade de convocar bastante homens para ir à combate. Os Estados Unidos, convocavam homens que não tinham fluência em inglês como era o caso dos índios e dos latinos. Esse era um grande problema que preocupava tanto os civis, quanto os militares. Esse método cujo foco está na oralidade e na compreensão auditiva, o aluno busca aprender meios de se comunicar na língua alvo, antes mesmo de escrever e ler o aluno precisa ter uma boa pronúncia e uma ótima capacidade de entender o que é falado.

Para Richards e Rodgers (2001) há inúmeras oportunidades no método áudio lingual, são oportunidades, na qual os discentes podem desenvolver suas atividades em sala de aula como a exemplo das estruturas, preparadas anteriormente, além de dar ênfase na questão da pronúncia e da gramática. Já para Oliveira (2014) o método áudio lingual, cujo foco está centrado na capacitação do aluno para que ele possa se comunicar em uma língua estrangeira por meio de uma conversação, obtendo um nível de fluência como a de um nativo. A escrita como um meio de comunicação fica em segundo plano, entendendo que a língua antes de tudo tem como base a oralidade, é o conceito desse método.

As principais técnicas exploradas no método áudio lingual são: dramatização de diálogos, memorização e repetição da pronúncia. A repetição é parte desse processo de aprendizagem por meio do método áudio lingual, SKINNER, 1957) pode-se compreender a língua como um sistema agrupado costumeiro, em que uma pessoa possa adquirir por uma motivação involuntária. No entanto, aprender a forma estrutural de uma língua, ocorre por meio de hábitos, isso significa dizer que, quanto mais a pessoa repete algo, mais eficiente será o seu processo de aprendizagem.

Embora o método áudio lingual parecesse estar prestando um excelente papel para aquisição de uma língua estrangeira de forma consistente, mesmo assim, ele foi alvo de muitas críticas, para (BORGHI, 2013) se o aluno não tem conhecimento das estruturas que ele está repetindo, isso compromete sua aprendizagem pois, haverá falhas, por isso, não é importante focar tanto em repetição de estruturas linguísticas. Essa foi a principal crítica apontada como fator negativo por meio desse método.

Afinal, um outro ponto importante do método áudio lingual foi com o advento da tecnologia. Por causa, desse método surgiram muitos laboratórios com recursos tecnológicos como: aparelhos de som, TV, DVD, computador, assim o aluno tinha mais contato com a língua estrangeira que estava aprendendo e eram expostos aos áudios de falantes nativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vistas dos argumentos apresentados, espera-se que esse trabalho possa ter coletado informações importantes que agregue valor ao docente a respeito da aquisição de uma língua estrangeira, quando se trata do assunto, métodos e técnicas de ensino. Por isso, foi abordado o método áudio lingual, método tradicional e o método direto, ambos ligados com as suas técnicas de ensino e cada um com as suas próprias características.

Ficou evidente que ao estudar uma língua estrangeira tanto o professor, quanto o aluno necessita dos métodos e técnicas para que os seus trabalhos possam se desenvolver. Contudo, os métodos e técnicas tem sua importância e relevância para que esse processo de aprendizagem venha funcionar e criar um elo entre professor e aluno, por isso, foi apresentado elementos que comprovam a eficácia dos métodos e técnicas de ensino nesse processo de aprendizagem de uma nova língua.

Ademais, foi mostrado que os métodos por mais relevantes que sejam, ainda assim, têm suas falhas, talvez ao longo dos anos outros métodos possam surgir preenchendo essa laguna, que é, a de método completo, se isso for possível. Talvez, com mais estudos e pesquisas relacionados aos métodos de ensino possa surgir novas experiências com outros muito mais evoluídos. Já as técnicas apontadas nesse trabalho são fatores primordiais que intermedeiam a

relação professor e aluno favorecendo na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, este trabalho não tem por objetivo esclarecer qual o método é o melhor, qual técnica é a melhor, mas, apontar a eficiência que cada um deles traz para determinado momento ou situação. Todos os métodos e técnicas abordadas nesse trabalho traz contribuição de forma significativa, isso depende, do objetivo do aluno em relação à língua que ele está aprendendo. Ao aprender um novo idioma, cada aluno tem um objetivo diferente do outro e cabe ao professor indicar o método adequado de acordo com as circunstâncias do aluno. O professor de língua estrangeira tem que ser mais capacitado, mais preparado e ser conhecedor das correntes teóricas, dos processos de aquisição, compreender as fraquezas e dificuldades dos alunos, dessa forma, ele vai poder oferecer o melhor conteúdo e obter um ótimo desempenho por parte dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGHI, C. I. B. **Práticas de formação do professor de língua estrangeira**. Maringá: UEM, apostila, 2013.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Longman, 2007.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign**
GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012. Language. Boston: Heinle & Heinle Thomson, 2001.

GOMES, R. B. **A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.
KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, v. 5, n.1, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques & Principles in Language Teaching (3rd ed.)**. New York: Oxford University Press, 2011.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

RICHARD & RODGERS, T. S. **Approaches and methodology in Language Teaching**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, W. M. **Teaching foreign language skills**. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. NY: Appleton-Century-Corfts, 1957.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Papyrus Editora, 2006.

A BIBLIOTECA E SEU PAPEL SOCIAL NO ACESSO A INFORMAÇÃO

Silva, Francisca Rosa da

RESUMO

O presente artigo dá ênfase à importância da biblioteca para a sociedade levando em consideração a relevância de seu papel social visto sob o ângulo da interação entre informação, conhecimento e ação no exercício da cidadania. Mostra ainda a Biblioteca espaço de diálogo e exercício da cidadania, além de se configurar em um centro de promoção cultural. Partindo desta premissa, o objetivo deste trabalho é buscar, por meio de autores consultados, compreender melhor como a biblioteca se insere no contexto contemporâneo, mediante as percepções dos autores referenciados e qual a importância desta na construção social por meio das informações que a mesma se destina a oferecer frente aos avanços tecnológicos. Para tal, utilizamos com referenciais teóricos autores como Cavalcante (2011); Milanesi (1998, p. 14); Bernardino e Suaiden (2011); Mollo (2016), dentre outros que focaram seus estudos nessa linha da temática. Quanto à metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica fazendo um estudo com autores que tratam do assunto interpretando e associando suas teorias ao meio em que vivemos dentro do contexto atual. Portanto, este estudo nos permitiu concluir que existe uma necessidade emergente de construção de novas bibliotecas mais aparelhada e condizente com a realidade que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca; Cidadania Social; Cultural

INTRODUÇÃO

A ação desenvolvida nas Bibliotecas, seja ela de que tipo for, está presente nas mais variadas atividades que devem ser disseminadas ali. As atividades culturais ganham ênfase nas bibliotecas porque as transformam em verdadeiros Centros de Cultura e como sabemos, onde existe produção cultural, temos informação assim como um trabalho voltado para construção da cidadania o que não deixa de ser uma ação social também.

Na perspectiva de Dias e Pires (2003), a visão atual da biblioteca como centro ou unidade de informação difere de sua ideia convencional. Essa mudança se originou da valorização da informação em todos os campos de atividades no mundo contemporâneo. A informação é considerada por autores das diversas áreas do conhecimento como "recurso indispensável" e, no entanto, deve estar à disposição e a serviço de todos: sociedade, instituições, indivíduos etc.

Quando definimos que o papel social da biblioteca está no acesso e disponibilidade à informação, nos reportamos à importância que esta

desempenha frente aos grandes desafios que a mesma encontra na atualidade, e a superação desses entraves só poderá ser alcançado através de projetos culturais que visem à disseminação da leitura e da informação.

Para Cunha (2003, p. 67) "A sociedade da informação é um período marcado por mudanças. Mudança marcada por uma semântica não apenas no discurso".

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é buscar, por meio de autores consultados, compreender melhor como a biblioteca se insere no contexto contemporâneo, mediante as percepções dos autores referenciados e qual a importância desta na construção social por meio das informações que a mesma se destina a oferecer frente aos avanços tecnológicos.

Levando em consideração o fato de a biblioteca ter um comprometimento social em ser um veículo de informação junto à sociedade e principalmente com a comunidade na qual está inserida, a construção deste trabalho se justifica em querermos mostrar quão importante é esta Instituição na construção social de homens pensantes, atuantes e livres.

Procuramos realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi à pesquisa bibliográfica, que buscou aprofundamento na temática em questão, por meio de leituras, análises e reflexões da produção de autores diversos que discutem o tema.

Para retratar essa realidade, trabalhamos com autores como Cavalcante (2011); Milanesi (1998, p. 14); Bernardino e Suaiden (2011); Mollo (2016), dentre outros que dedicaram parte dos seus estudos a buscar meios científicos de explicar o quanto a biblioteca tem um papel crucial na construção do conhecimento através de sua função social de levar a informação a todos indistintamente.

Para um melhor entendimento da construção do trabalho, dividimos este em três partes assim distribuídos: A primeira parte trata Os Tipos de Biblioteca e Sua Importância para a Comunidade, o qual mostra os mais variados tipos de Biblioteca; A segunda parte intitulada A Função Social da Biblioteca mostra qual papel desta, dentro do contexto em que está inserida e a terceira parte do trabalho cujo título é O Acesso a Informação por meio da Biblioteca, destaca a informação como premissa para construção de um cidadão ativo e participativo.

OS TIPOS DE BIBLIOTECAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A COMUNIDADE

Para Schwarcz (2002) A palavra biblioteca é de origem grega e surgiu da união de duas palavras biblio e têke que teriam significado conjunto de "prateleira ou depósito para guardar livros, escritos, rolos de papiro e de pergaminho arrumados em estantes".

Segundo a Fundação Biblioteca Nacional (2010, p.18) "o conceito de biblioteca pública baseia-se na igualdade de acesso para todos, sem

restrição de idade, raça, sexo, status social, etc. e na disponibilização à comunidade de todo tipo de conhecimento”.

O dicionário Aurélio traz uma definição da parte “material”, ou seja, de sua estrutura física, pois segundo o Dicionário Aurélio (2001, p.97) “biblioteca é a coleção pública ou privada de livros e documento congêneres, para estudo, leitura e consulta. Edifício ou recinto onde ela se instala. Móvel onde se guardam e / ou ordenam livros”.

Uma Biblioteca, seja ela de caráter público, privada, universitária ou escolar, é de fundamental importância em uma comunidade, pois, estas exercem um papel social determinante para a inclusão dos indivíduos na cultura que o cerca. Em seu papel estimulador de conhecimento, as Bibliotecas podem trazer para seus espaços desde a dona de casa á grandes pesquisadores dos diversos ramos dos saberes.

A história mostra que as Bibliotecas são Instituições antigas, embora estas até o período da renascença (meados do século XIV ao final do século XVI) tenham sido vistas como algo sagrado, limitado o seu uso poucas e raras pessoas, tornando assim em algo misterioso.

Martins (2002 pag. 78) mostra que “a primeira Biblioteca pública que se tem notícia foi organizada pelo General Júlio Cesar em 39 d.C. se tornando a primeira Biblioteca pública do templo romano da liberdade”.

No Brasil, em 1824 tivemos uma biblioteca aberta ao público, a qual foi trazida pela família real em 1807 quando fugiu de Portugal. Segundo Cesarino (2007), antes, em 1811, Salvador cria a primeira Instituição com nome de Biblioteca pública, o que levou a partir de então a se criar outras Bibliotecas por o país.

Como podemos ver, desde sua definição, a Biblioteca não deve ser um espaço para poucos, ou mesmo restrito, mais sim algo aberto, instigador e frequentado por todos indistintamente.

Em qualquer âmbito que ela esteja alocada, exerce um papel social muito interessante e desafiador, não basta ser um amontoado de livros, revistas, jornais e etc, bem arrumadinho em prateleiras, mais sim um espaço dinâmico e de busca incessante de conhecimento e de informações pertinentes que sejam capazes de transformar o homem na sua essência e no seu modo de pensar.

Por sua relevância, vamos encontrar vários tipos de Biblioteca, espalhadas prestando serviço às comunidades e contribuindo no desenvolvimento nos aspectos econômicos, políticos e sociais das pessoas que ali procuram.

Esses tipos de Biblioteca são determinados de acordo com as funções e serviços que prestam a que público atende e pela a Instituição a que está ligada. Seu acervo, na maioria das vezes, é voltado para sua clientela que atende e aos interesses de quem procura. A saber:

As Bibliotecas Públicas tem por objetivo atender por meio do seu acervo e de seus serviços os diferentes interesses de leitura e informação da comunidade em que está localizada, colaborando para

ampliar o acesso à informação, à leitura e ao livro, de forma gratuita. Essas por sua vez, tem um atendimento indistinto e são organizadas pelas Instituições públicas com regras próprias.

Biblioteca Pública Temática, existem bibliotecas públicas que possuem acervos especializados e, por isso, vem sendo denominadas como Bibliotecas Públicas Temáticas, ou que oferecem serviços especializados para um determinado público e, por isso, são identificadas pelo público, tal como Biblioteca Pública Infantil, ou Biblioteca Pública Especial.

Desta maneira, conforme Rosa (2009, p. 373) a biblioteca apresenta um novo papel na sociedade, inclusive educacional, não podendo ficar mais isolada e estática, e sim, trabalhar no desenvolvimento de ambientes que promovam a capacidade do usuário no acesso a informação e produção de novos conhecimentos.

Bibliotecas comunitárias, criadas pela comunidade e mantidas pela mesma, atende todos os públicos e de uma forma geral, seu acervo traz os mais variados temas.

Para Cavalcante e Feitosa (2011, p.122):

[...] espaços comunitários, uma das características de seu dinamismo é a forte presença da ação popular em relação ao trabalho sociocultural, desenvolvido por meio do teatro, da dança, da música, das artes em geral – produzidos por seus indivíduos no cotidiano.

Essa prática está ficando cada vez mais comum no meio social, dado a necessidade e a importância que estas trazem para as comunidades o que contribui em prol da cidadania. Tudo deve ser voltado para a inclusão o verdadeiro sentido de ser cidadão.

Tratar da história da biblioteca escolar no Brasil é algo complicado devido à ausência de fontes de informação e registros dos fatos relacionados à educação e à cultura, porém, nosso objetivo no momento é mostrar a função das bibliotecas.

A Biblioteca Escolar é uma biblioteca que trabalha em conjunto com o Projeto da escola e seu acervo é voltado para conteúdos, tendo como clientela os alunos, os professores e os demais membros da comunidade escolar.

De acordo com Caldeira (2003, p. 47), a biblioteca escolar visa “[...] proporcionar aos alunos oportunidades de leitura intensa e autônoma, além de incentivar a busca de informação para responder a questionamentos e solucionar problemas [...].”

A Biblioteca Universitária é uma Instituição que apoia o trabalho de pesquisa e extensão e seu acervo é voltado para alunos, professores e pesquisadores e sempre estar vinculada a uma Instituição Universitária.

De acordo com Luck (2000, p. 2), a Biblioteca Universitária, por sua vez, pode ser entendida como a instância que possibilita à universidade atender às “necessidades de um grupo social ou da sociedade em geral, através da administração do seu patrimônio

informacional e do exercício de uma função educativa, ao orientar os usuários na utilização da informação”.

A Biblioteca digital ou eletrônica, cuja temática reporta de uma biblioteca sem paredes, sem prateleiras, nem tão pouco sem bibliotecário, mais com um acervo que muitas vezes, é universal, ou seja, trabalha com todo tipo de tema.

Tennant (apud TAMMARO, 2008, p. 116) afirma que “uma biblioteca eletrônica compreende, tanto materiais, quanto serviços que empregam eletricidade para que sejam usados”; a partir dessa definição aquele autor acredita que a biblioteca eletrônica abrange a biblioteca digital, assim prefere utilizar a expressão ‘biblioteca digital’, pois é empregada de maneira mais correta.

Desse modo, é interessante ressaltar que a Biblioteca, por sua função, por o contingente que ali frequenta e pelas ações ali desenvolvidas, se torna um local propício para se estabelecer novas relações, daí a necessidade desta se permitir a desenvolver ações pensando no cidadão, permitindo que o mesmo participe destas ações em suas mais diversas maneiras.

A FUNÇÃO SOCIAL DA BIBLIOTECA

A Biblioteca tem um papel social muito relevante que é permeado pelo acesso e disponibilidade da informação visando à construção de um cidadão mais consciente. A relação entre esta informação e o conhecimento é observada sob a ótica da Ciência da Informação, refletindo diretamente no comportamento de seus frequentadores e nas ações que os mesmos desenvolvem no meio em que vivem.

Barreto (2007, p. 27) afirma que o conhecimento é organizado em estruturas mentais, por meio das quais um sujeito assimila a informação.

Essa informação adquirida pelo sujeito passa a ser significativa quando sua ação social passa a ter uma relação direta com aquilo que ele aprendeu, dando vida e novo sentido de pensar e de agir no meio em que o mesmo se encontra inserido, passando este a ser o autor e construtor de uma nova história.

As bibliotecas, quando desempenham seu papel social, são locais de interação, entre o leitor e o documento, o leitor e o bibliotecário mediador da informação disponível, o leitor e os outros membros da comunidade, o leitor e toda a tecnologia que a instituição dispõe.

Entretanto, Milanesi (1998, p. 14) observa que “cada biblioteca serve a um determinado público. Quanto mais heterogêneo for esse público mais diversificado deverá ser o acervo – como é o caso da biblioteca pública.” Ainda o mesmo autor (1998, p. 58) destaca que “A biblioteca pública exige um esforço coletivo fundamentado na ideia da utilidade, na construção de um bem para ser utilizado por todos indistintamente.”

Segundo Souza (2010, p. 15) biblioteca é a “instituição na qual são disponibilizadas informações, na qual os itens bibliográficos estão

organizados e como um sistema no qual as fontes de informações se encontram de maneira acessível”.

Conforme Britto (2011), biblioteca pode ser reconhecida, tradicionalmente, como lugar de armazenamento de livros, que são organizados conforme critérios de classificação, disponibilizando aos leitores fontes de pesquisa, consulta, estudos em função do interesse dos mesmos, tendo-se como ambiente ideal um espaço propício a buscar conhecimento e promover reflexões sobre circunstâncias da vida.

Desse modo, fica explícito que a Biblioteca seja em que âmbito ela se encontra, a sua função social é iminente, de uma forma ou de outra, os que ali frequentam, mudam seu modo de pensar e agir, constrói uma nova mentalidade e se torna capaz de interagir nos mais diversos assuntos, principalmente quando se tratar de temas relacionados com o meio em que vive.

No que diz respeito aos fatores atrativos ao uso da biblioteca, Mollo (2016) indica que:

Um acervo de qualidade, frequentemente atualizado e de interesse de seu público-alvo; também se torna mais atraente no momento em que possui um espaço acolhedor e agradável, com mobiliário adequado, ventilado, iluminado e organizado. Isso tudo, além das ações desenvolvidas por meio da leitura, já justificam a existência de uma boa biblioteca para leitores de todas as idades.

Nesse contexto, o autor acima referido, expressa muito bem sua colocação, pois a atualização da biblioteca faz com que essa possa ser mais frequentada, transformando-se um atrativo significativo, sedimentando cada vez mais seu papel social.

Assim, o papel social da Biblioteca seja ela de que tipo for, congrega os mesmos valores da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, uma vez que está galgado no acesso democrático da informação. Entretanto, faz-se necessário que as Bibliotecas se modernizem e melhorem seu aparato tecnológico, em consonância com as exigências da sociedade da informação.

O que mais se procura numa Biblioteca são informações, o conhecimento e a partir do momento que se encontra um espaço bem aparelhado, acompanhando os novos padrões tecnológicos, o desejo de voltar ali e de explorar cada vez esse ambiente aumenta, fazendo dos seus frequentadores, pessoas assíduas do local.

Não basta somente se modernizar no seu acervo ou na sua estrutura física, é necessário que os profissionais que ali frequentam, também possam se atualizar. Nesse sentido diz Maria Alice Barroso (1998) “os bibliotecários não são servidores da escolaridade, porém podem ser considerados como agentes capazes de transformar o mundo particular dos leitores”.

Ao entendermos a função social da Biblioteca e a sua identidade histórica, podemos afirmar que esta é parte de grande relevância

enquanto instituição, pois nela encontram-se os acervos que dão a base do conhecimento para a sociedade e com isso sendo capaz de transformar o homem e conseqüentemente o meio em que vive.

Enquanto agência social ela é moldada de acordo com os padrões, ideologias e valores culturais que regem os modelos de universidade vigente e, por estar condicionada a essa, ambas são reguladas pelo contexto social e político, ao longo da história de cada uma (SILVA, 2010).

Assim sendo, sua missão precisa contribuir decisivamente para o ensino, para a informação e para a mudança, assumindo, assim, seu papel social que é o de promover um acervo documental atualizado e a disseminação da informação em benefício do desenvolvimento dos que ali frequentam, da ciência e da cultura, contribuindo na formação cidadã e no exercício de sua cidadania.

O ACESSO A INFORMAÇÃO POR MEIO DA BIBLIOTECA

A biblioteca deve atender as necessidades informacionais de todos sem distinção, verifica-se que um de seus compromissos é o social. Dessa forma, é possível dizer que é primordial que a biblioteca tenha como prática a inclusão de todos no que diz respeito ao acesso à informação.

Quando se fala que o papel social da biblioteca está no acesso e disponibilidade à informação, seja para qual fim for, traçamos claramente um objetivo meta que são determinantes para essas instituições, ele poderá ser alcançado através de caminhos, porém, os projetos culturais se destacam por que proporcionam a disseminação da leitura.

De acordo com o manifesto da UNESCO, o acesso à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento, é um direito comum a todos os cidadãos, porém, o grande paradoxo encontrado está na realização desse discurso dentro das bibliotecas, principalmente as públicas.

"As bibliotecas, porta de entrada para o conhecimento, proporcionam condições básicas para a aprendizagem permanente, autonomia de decisão e desenvolvimento cultural dos indivíduos e grupos sociais" (MANIFESTO DA UNESCO, 1994). Segundo Cabral (1999, p. 42):

A ação cultural pressupõe uma relação igualitária e democrática e a perfeita interação entre os agentes e os grupos, exigindo a busca constante de metodologias alternativas que favoreçam o diálogo e a participação. Estas devem possibilitar o envolvimento dos sujeitos em todas as etapas de execução do trabalho, para que possam decidir conjuntamente e trocar experiências, politizando o processo educativo para formar cidadãos ativos e participantes.

Dentre os muitos caminhos que se faz em busca da informação e do conhecimento, a biblioteca desponta como uma das alternativas para isso, embora reconhecemos que esta não é uma tarefa das mais fáceis, dado a complexidade que é lidar com o envolvimento de todos nas mais diferentes etapas do processo.

Não custa lembrar quanto a informação é importante para o ser humano, esta se configura na sua essência, como uma fonte muito significativa de poder, capaz de fazer o homem refletir a cerca de si e do outro, dando ao mesmo a capacidade de mudar a si e refletir sobre seu meio de uma forma consciente e ativa.

A biblioteca por sua vez é um espaço privilegiado e legitimado para tal, pois lá se encontra as informações mais pertinentes para a transformação do homem, de modo que, quando se lê, se cria em sua volta uma infinidade de possibilidades de resolução de problemas.

Silveira (2000, p. 85), que afirma que “a posse de informações sempre foi elemento determinante do poder”, e com Bernardino e Suaiden (2011) que afirmam ser a biblioteca de um modo geral, especialmente pública, é o lugar social de acesso irrestrito à informação.

Segundo o manifesto da UNESCO de 1994 sobre as bibliotecas públicas, “Os serviços fornecidos pela biblioteca pública baseiam-se na igualdade de acesso para todos independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou status social”.

A luz da verdade é de todos o direito ao conhecimento, mas a realidade é que, na prática, nem todos são contemplados, marcando uma profunda desigualdade no país.

Conforme GUERREIRO (apud RIBEIRO; LEITE, 2001, grifo nosso),

Hoje a estratégia de intervenção é baseada no princípio da inclusão, cujo objetivo visa à construção de uma escola efetiva para todos, a chamada escola inclusiva que pretende proporcionar as mesmas oportunidades a todos, tornando a educação mais eficaz para todos. As bibliotecas têm que passar a assumir também esta dimensão.

Não se imagina mais em construir uma biblioteca para alguns, mais de se pensar no todo, como premissa para o projeto de inclusão permeia a sociedade consciente e desenvolvida. A eficácia do seu projeto enquanto meio de informação para transformação do ser, passar também por a inclusão social como forma de a todos o acesso e direito ao conhecimento e a informação.

Almeida Júnior (1997, p.100) afirma “[...] que a ‘democratização da informação’ deve deixar de ser um slogan para converter-se em compromisso, compromisso do bibliotecário para com a sociedade, para com a comunidade a quem deve atender”.

Desse modo, o papel do bibliotecário e a própria Instituição Biblioteca, passam a ser diferenciados por que passam a ganhar uma relevância muito significativa, sem a qual a Biblioteca perde sua essência e seu foco, não basta ser um amontoado de livros, revistas, e jornais, é preciso que isto tenha um fim, o bibliotecário por sua vez, desempenha um papel fundamental nesse processo.

Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 40).

Em todos os locais que nos encontramos sempre vai ter uma mensagem a ser lida, a ser decodificada e interpretada, entretanto, a Biblioteca desponta como um dos locais mais propícios para essa prática, dado as inúmeras informações que ali contém, em virtude do significado e da função que na atualidade essa Instituição representa frente à informação.

O uso da informação para as práticas cidadãs se configura e tem um fim no exercício da cidadania e do direito de participação na sociedade. Este, porém, consiste no desafio principal da sociedade da informação. Ensinar a usar a informação é pressuposto indispensável para transformar uma realidade. Não podemos esquecer que não basta apenas receber a informação e sim, trabalhar para que essa seja aproveitada no momento e no local certo para tal.

Logo a Biblioteca se torna um dos melhores locais para se buscar essas informações. Lá deve ter uma pessoa preparada, um acervo atualizado e uma estrutura adequada, o que nos faz pensar em um modelo de biblioteca com produtos e serviços sendo utilizados e não apenas disponibilizados a espera de pessoas com sede de conhecimento e de informações.

A mesma deve ter o intuito de fomentar a melhoria da sociedade com infraestrutura de acesso à informação para construção da cidadania por meio da incorporação de conteúdos que facilitem a vida do cidadão.

METODOLOGIA

O presente trabalho desenvolveu-se através de uma pesquisa bibliográfica, levando em consideração os relevantes estudos por autores que tratam do assunto. Esse tipo de pesquisa dá a oportunidade para que se possa conhecer inúmeras teorias e com isso refletir sobre as mesmas e construir novas formas de se ver o tema.

A pesquisa bibliográfica é segundo Alves, "É aquela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes já elaboradas, livros, artigos científicos, publicações periódicas, as chamadas fontes de "papel". Esse tipo de pesquisa tem como vantagem cobrir uma ampla gama de fenômenos que o pesquisador não poderia contemplar diretamente". (ALVES, 2003, p. 53).

O diferencial desta pesquisa consiste no fato de procurarmos mostrar a importância da Biblioteca frente à informação e como agente determinante na construção social de quem frequenta as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a grande importância da Biblioteca frente à necessidade de uma atuação no desenvolvimento social e cultural da sociedade, a pesquisa buscou verificar a importância da informação como instrumento que ajuda a construir cidadãos ativos e conscientes.

Neste contexto, observa-se que a Biblioteca assumindo um papel de crucial e de relevante importância na prática social e na formação do cidadão, com ênfase na informação, dando assim, oportunidade a todos de buscarem ali um espaço que oferece sua contribuição significativa para torna-los ativos e conscientes do seu papel frente ao meio em que estão inseridos mostrando aos mesmos, o mundo sob um ângulo diferente, de acordo com sua realidade.

Assim sendo, concluímos que existe uma necessidade emergente de construção de novas bibliotecas e que estas sejam mais aparelhadas, estruturadas e dentro dessa nova realidade que vivemos.

Concluímos ainda que a informação é fator determinante na construção social, portanto se faz necessário que as pessoas que ali trabalham estejam preparadas para atender a necessidade de quem procura esse espaço, não só em termos de tratamento mais principalmente em termos de conhecimentos.

Dessa forma, é necessário que a biblioteca seja vista sob outra ótica pelas Instituições mantenedoras e que seu acervo condiz com a realidade de todos para que a mesma possa atingir o objetivo a que se destina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Polis; Associação Paulista de Bibliotecários, 1997.

BARRETO, A. de A. **Uma história da ciência da informação**. In: TOUTAIN, L. M. B. B. (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

BARROSO, Maria Alice. **A biblioteca pública na educação do adulto**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **O papel da biblioteca na formação do leitor**. Biblioteca Escolar: que espaço é esse? (Salto para o Futuro), Ano XXI, Boletim 14, Out. 2011.D

CABRAL, Ana Maria Rezende. **Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário**. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999.

CALDEIRA, Paulo da Terra. **O espaço físico da biblioteca**. In: CAMPELLO, Bernadete Santos. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 62 p. p. 47-50.

CAVALCANTE, L. D. E.; FEITOSA, L. T. **Bibliotecas comunitárias: mediações, sociabilidades e cidadania**. Liinc em revista, v. 7, n. 1, p. 121-130, 2011.

CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega. Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa: 50 anos de cultura. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Bibliotecas Públicas, 2006. 109 p.

DIAS, M. M. K.; PIRES, D. **Formação e desenvolvimento de coleções de serviços de informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CUNHA, Vanda Angélica da. **A biblioteca no cenário da sociedade da informação**. *Biblios*, ano 4, n. 15, abril/jun. 2003.

FERREIRA, Aurélio B. Mini Aurélio século XXI escolar. editora nova fronteira, 2001.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor. **A escola e o ensino da leitura**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

LUCK, Esther Hermes et al. **A Biblioteca Universitária e as diretrizes curriculares do ensino de graduação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 11., Florianópolis, 2000. Anais... Disponível em. Acesso em: 08 jul. 2019.

RIBEIRO, Alice; LEITE, João. **Contributos para um Conceito de "Biblioteca Inclusiva"**. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECÁRIOS ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 7., 2001, Porto. Anais... Porto, 2001.

MANIFESTO DA IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas, 1994. Disponível em: .Acesso em: 10 jul. 2019.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo : Ática, 2002. 519p.
MARTINS, Wilson. A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo : Ática, 2002. 519p.

MILANESI, Luis. **O que é a biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 106 p.

MOLLO, Gláucia; NÓBREGA, Maria José. **Biblioteca Escolar: que espaço é esse?** (Salto para o Futuro), Ano XXI, Boletim 14, Out. 2011.

ROSA, Anelise Jesus Silvada. **A prática da ação cultural em bibliotecas**. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p.372-381, jul/dez. 2009.

SCHWARCZ, Lilia M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: companhia das letras, 2002. SCHWARCZ, Lilia M. A longa viagem da biblioteca dos reis. São Paulo: companhia das letras, 2002.

SILVA, Angela Maria Moreira. **A construção das bibliotecas universitárias no Brasil**. Revista Informação & Universidade, v. 2, n.1, p. 3, 2010.

SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues da. **Um estudo do poder na sociedade da informação**. Ciência da Informação, Brasília, v.29, n.3, p. 79-90, set./dez. 2000.

SOUZA, Rafael Guimarães de. **Uma análise da biblioteca escolar: percepções dos usuários da Escola Básica Municipal Albertina Madalena Dias**, em Florianópolis. 2010.

TAMMARO, Anna Maria. **A biblioteca digital**: segunda parte. In: TAMMARO, Anna Maria; SALARELLI, Alberto. A biblioteca digital. Brasília, DF: Briquet de Lemos / Livros, 2008.

MANIFESTO DA IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas, 1994.

CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL EM SETORES PÚBLICOS

Martins, Gláucia Cardoso⁸

RESUMO

O presente artigo traz algumas reflexões acerca dos temas Clima e Cultura Organizacional, os fatores que os influenciam e os impactos que geram nas atividades em setores públicos. Diante do fato de que organizações privadas possuem especificidades distintas das organizações públicas, o presente artigo teve por objetivo identificar algumas dessas diferenças e propor tópicos que possam auxiliar os gestores públicos a eliminar, ou ao menos mediar, conflitos que venham a surgir relacionados ao clima organizacional. Foi utilizada a metodologia bibliográfica e documental, pesquisando em internet, livros e artigos periódicos, o que possibilitou o aprofundamento do tema. Foi possível perceber que são grandes os desafios dos gestores públicos, que a cultura organizacional é estável ao longo do tempo, porém, um olhar atento e a busca constante de relações saudáveis e um ambiente de trabalho favorável se mostram como um bom começo para que se tenha um clima organizacional satisfatório, refletindo na qualidade dos serviços oferecidos à população.

PALAVRAS-CHAVE: Clima Organizacional. Cultura Organizacional. Setor Público.

INTRODUÇÃO

Freitas (1991) afirma, em seu artigo "Cultura organizacional: grandes temas em debates", que a Teoria das Organizações vem, ao longo das últimas décadas, enfatizando o tema Cultura Organizacional, e destaca que a maior incidência de pesquisas e publicações começou a surgir a partir de 1983. Além dos estudos voltados para a Cultura Organizacional, nessa época já se dava destaque, também, ao tema do Clima Organizacional, como, por exemplo, os trabalhos de Souza (1979), intitulado "Treinamento para o futuro", e "Motivação, Cultura e Clima em Órgãos Públicos", da mesma autora, publicado em 1981. Quem já atua na esfera pública, ou tem algum contato direto e frequente com órgãos públicos, percebe que existe uma cultura pública bem instalada. Algumas vezes, as características negativas se sobressaem – como a burocracia, a demora em análise e emissão de documentos, entre outros; por outro lado, algumas mudanças significativas têm proporcionado melhor experiência para aqueles que procuram o serviço público, como, por exemplo, algumas tecnologias, a citar os aplicativos que permitem a emissão de documentos, formulários, segunda via de contas, etc.

⁸Gláucia Cardoso Martins, Pós Graduação em Administração Pública

Conforme estudamos sobre Clima e Cultura organizacionais, faz-se necessário diferenciar esses dois conceitos que são distintos, mas que se complementam e coexistem na prática. É importante também compreender que organizações privadas e públicas possuem especificidades que determinam a forma como os colaboradores da organização atuam, impactando diretamente no clima organizacional de forma positiva ou negativa.

Entendendo esses conceitos e suas aplicações práticas, é possível delimitar alguns desafios enfrentados pelos gestores públicos no cenário atual, e até mesmo propor ações que estimulem significativas mudanças culturais e favoreçam um clima organizacional saudável dentro dos setores públicos.

DEFINIÇÃO DE CULTURA ORGANIZACIONAL

Diversos autores tentaram, ao longo dos anos, conceituarem o que é Cultura Organizacional. Para Denílson (1996, apud OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016, p. 125), Cultura Organizacional se refere à essência da estrutura da organização em questão, que se mostra enraizada nos valores, crenças e suposições sustentadas pelos colaboradores que a compõem.

Quijano et al. (2008) entendem a Cultura Organizacional como um mecanismo que permite controlar e homogeneizar condutas, pensamentos e vivências de uma organização, de forma que todos os colaboradores possam ser vistos como iguais, e onde diferenças e conflitos inerentes às atividades e relações da empresa são mediados e, quando possível, anulados.

Todos os elementos que compõem uma organização (e que, muitas vezes, a difere das demais, como valores, crenças, rituais, tabus, normas, processos de comunicação, entre outros) são reafirmados por aqueles que já a pertencem, e aquilo que é transmitido muitas vezes é aceito como é oferecido, sem muitos questionamentos, levando à naturalização do seu conteúdo e à transmissão espontânea aos demais membros que ingressam no quadro funcional (QUIJANO et al., 2008).

Assim como afirmam Oliveira e Medeiros (2016), a cultura das organizações é fortemente influenciada pelos valores culturais da sociedade onde está inserida, dos pontos de vista locais, regionais e nacionais, afinal são os cidadãos daquele local que compõem a organização. Outro fator importante no entendimento da cultura está nas relações sociais, pois estas, segundo Schreiber (2008), impactam fortemente na construção e reconstrução da realidade organizacional, uma vez que os indivíduos se associam com base em similitude de seus interesses pessoais, alinhados ou não com os interesses organizacionais.

Ainda temos o que Schein (1988) compreende por cultura organizacional:

(...) um conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar

com os problemas de adaptação externa e integração interna. Estes pressupostos funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e assim passam a ser ensinados a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (apud SCHREIBER, 2008, p. 03).

Os conceitos de cultura organizacional são facilmente perceptíveis quando se trata de organizações privadas, pois aqueles que as administram têm um grau elevado de liberdade para tomar decisões, inserir novas técnicas, propor mudanças, e podem, ao longo do tempo, mudar seus valores e aquilo que considerar importante, de acordo com o produto ou serviço que oferece.

Porém, essa liberdade total não existe nos setores públicos. Primeiro porque, como estabelece a Constituição de 1988, em seu Art. 31, caput, a Administração Pública direta e indireta, deve obedecer, dentre outros princípios, o da legalidade, o que significa dizer que o servidor público só pode fazer aquilo que está expressamente contido em lei. Segundo porque, como já foi dito, os servidores que compõem o quadro funcional de um órgão são cidadãos, e como tais são impregnados de valores da sociedade da qual pertencem, sofrendo grandes influências de questões sociais, econômicas, e até mesmo políticas daquela região, impactando nas suas ações e pensamentos, influenciando inclusive em como se comportam no trabalho e o que esperam dele.

DEFINIÇÃO DE CLIMA ORGANIZACIONAL

De acordo com Oliveira e Medeiros (2016), existe uma forte relação entre o colaborador e a organização a qual pertence, e nessa relação residem as expectativas que cada lado possui, sendo o Clima Organizacional o elo entre os dois níveis – o individual e o organizacional.

Para Quijano et al. (2008), o “clima é um dos processos organizacionais que atuam sobre as pessoas e os grupos e também é gerador de atitudes no trabalho, como motivação e comprometimento”. Diante dessa afirmação, entende-se que o clima pode ser considerado como forte indicador da contribuição dos membros da organização ao seu desenvolvimento. Se o indivíduo pertencente a uma organização encontra-se insatisfeito, seja por questões de remuneração, de relacionamentos com os colegas de trabalho, por falta de infra estrutura do setor, seja por qualquer outro fator relacionado à sua vida profissional, seu desempenho laboral será negativamente impactado.

O oposto também é válido, pois quando o colaborador possui suas expectativas e necessidades atendidas, mesmo que parcialmente, ele se compromete mais com o que faz, suas relações profissionais são mais saudáveis, ele possui perspectivas de crescimento e trabalha para crescer dentro da organização.

É possível afirmar que o clima organizacional favorável ou desfavorável pode ser percebido tanto pelos membros internos da organização, quando por aqueles que fazem uso de seus produtos ou serviços. E os órgãos públicos não estão isentos desse fato. É comum ouvirmos reclamações sobre péssimo atendimento de certos setores, como os de saúde, por exemplo, pois muitas vezes o servidor encontra-se insatisfeito com o seu trabalho (ou até mesmo por questões pessoais) e isso transparece na forma como lida com o público alvo.

É claro que o setor de saúde é só um exemplo, e sabemos eventualmente que há exceções, pois algumas pessoas conseguem não descontar suas frustrações nos cidadãos que ali vão buscar atendimento. Porém, o que fica mais evidente, infelizmente, é o mau atendimento, o que prejudica a imagem dos setores públicos, que já têm que lidar com outras mazelas de cunho político e econômico.

PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Como já foi discutido nos tópicos anteriores, os conceitos de cultura e clima organizacionais são os mesmos para organizações privadas ou públicas. A diferença mais significativa está no grau de liberdade e de flexibilidade no momento de solucionar problemas e mediar conflitos. Assim como afirmam Quijano et al. (2008), toda organização é um sistema aberto, ou seja, está em constante relação com o meio externo – a sociedade, e esse meio possui diversas facetas e está em constante mudança. As relações sociais, as mudanças de comportamento e valores sociais, as crises políticas e econômicas, tudo o que afeta a sociedade, afeta em maior ou menor grau a organização, seja ela privada ou pública, principalmente no que tange ao comportamento de seus colaboradores e seu nível de satisfação com o trabalho.

No caso das organizações públicas, especificamente, muitas vezes a mudança que o cidadão percebe na sua vida pessoal e social, não é percebida no ambiente de trabalho. Isso vai desde a inclusão de minorias, até questões ambientais e comportamentais, como no caso da troca de copos descartáveis por copos de silicões ou materiais reutilizáveis, que ainda encontra grade resistência por parte da população.

As limitações impostas por lei na execução do serviço público seguem os princípios delimitados pela Constituição Federal, em seu Art. 37: princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, além de outros que estão implícitos nas atividades executadas pelos servidores públicos, como os princípios de finalidade, de proporcionalidade, de razoabilidade, dentre outros (CUNHA, 2014). Tais limitações compõem parte do que seria a cultura organizacional pública, assegurando que aqueles servidores que se desvirtuem do que a lei propõe, serão penalizados.

Embora haja diversos exemplos negativos, é imprescindível apontar, também, as mudanças positivas que vêm surgindo ao longo do tempo, como o crescente emprego de novas tecnologias (por exemplo, sites e aplicativos) que oferecem serviços públicos, oferecendo qualidade, transparência, comodidade para os cidadãos. Certamente são instrumentos há muito são utilizados pelas empresas privadas, mas é de consenso que a chegada dessas ferramentas nos órgãos públicos reduz a sobrecarga de alguns setores e acelera alguns processos, principalmente os de emissão de documentos, a citar como exemplo, o portal do servidor de Minas Gerais (www.portaldoservidor.mg.gov.br) e aplicativos para smartphones onde é possível retirar a segunda via de contas de água e luz, além de efetuar pagamentos.

PRINCIPAIS FATORES MODIFICADORES DO CLIMA ORGANIZACIONAL

Como o clima organizacional é influenciado pelas relações entre os indivíduos de uma organização e reflete o nível de contentamento ou descontentamento deles com o que a organização oferece e/ou exige, é preciso identificar como se dão essas relações, se são saudáveis, autoritárias, abusivas, permissivas, compreensivas, entre outras possibilidades.

É importante observar e estudar tanto as relações hierárquicas verticais (gestores-encarregados-subordinados), quanto as relações horizontais (colaboradores-colaboradores), pois como afirmam Quijano et al. (2008), as relações interpessoais afetam como as pessoas e os grupos vão se comportar na organização.

Quando as interações profissionais são saudáveis, as normas, regras, e ordens a serem seguidas são transmitidas mais facilmente e há maior aceitação, tanto do que é para ser feito, como de sugestões de possíveis mudanças ou adaptações. Além disso, promove em todos os envolvidos o sentimento de identificação e orgulho de pertencer à organização, resultando em maior comprometimento e motivação.

Schreiber (2008) alerta para a formação de subculturas dentro de uma organização: quando um grupo compartilha certas experiências durante um tempo, lidando com questões internas e externas, esse grupo passa a compartilhar certa visão de mundo, e desenvolve entre eles uma cultura própria no interior das organizações.

Segundo o autor "pessoas em associação contínua desenvolvem traços comportamentais e mecanismos culturais que são únicos àquele grupo e diferem de alguma forma dos de outros grupos". Temos então uma ambientação propícia a vícios (fofoca, panelinhas, complôs) e virtudes (companheirismo, empatia, ajuda mútua), tendendo a um extremo ou outro de acordo com os indivíduos envolvidos.

Se considerarmos que o clima organizacional está diretamente ligado à satisfação e motivação dos colaboradores, não podemos deixar de

citar a Teoria das Necessidades de Maslow, que é um senso comum quando se trata desse tema, tanto no campo pessoal quanto profissional.

Essa teoria divide os principais fatores de satisfação do ser humano em cinco níveis, que podem ser organizados em forma de pirâmide para melhor visualização, como mostra a figura abaixo (MATIUZZI; CLEIN; REIS, 2015).

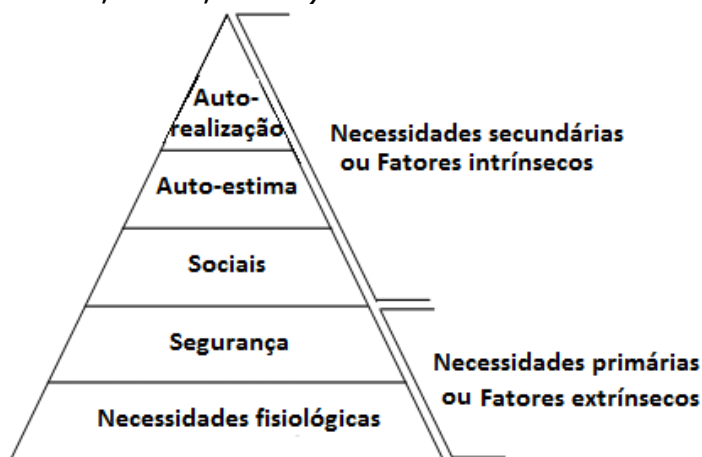


Imagem 01 – Pirâmide das Necessidades de Maslow
Adaptado de: Ferreira; Demutti; Gimenez, 2010.

Os dois níveis mais baixos (necessidades fisiológicas e de segurança) compreendem os fatores extrínsecos, aqueles que a organização pode controlar, oferecendo infraestrutura adequada, segurança tanto física quanto de saúde, pausas para refeições; os três níveis mais altos (sociais, de auto-estima, e de auto-realização) são fatores intrínsecos, que estão relacionados à busca de individualização e auto-afirmação, além do sentimento de estima e pertencimento por aqueles que dividem o ambiente de trabalho (FERREIRA; DEMUTTI; GIMENEZ, 2010).

É certo que cada um tem sua maneira de buscar sua automotivação. Porém, é de extrema ajuda um local de trabalho favorável, que respeita a busca pela satisfação dessas necessidades e promove caminhos facilitadores. Em um setor público, o engessamento de carreiras, o salário que muitas vezes fica defasado ao longo do tempo, os escassos recursos materiais e infraestruturas precárias, são fatores que desestimulam o servidor, prejudica tanto suas atividades quanto seu desempenho. Apesar de tudo isso, é necessário que a equipe se una e estabeleça relações equilibradas e condizentes com os objetivos de todos.

DESAFIOS DOS GESTORES PÚBLICOS NO CENÁRIO ATUAL

Alguns autores têm investigado nas últimas décadas os desafios que os gestores públicos têm encontrado nas esferas municipal, estadual, e até mesmo federal. É consenso a importância de preparar os novos administradores e gestores para enfrentar os desafios atuais, assim como enfatizam Quijano et al. (2008) sobre a necessidade de

desenvolver maior percepção e flexibilidade de conduta, a fim de detectar e manejar as variáveis presentes, seja no que tange a situações internas da organização, seja em relação às circunstâncias externas. Os autores ainda afirmam que o sucesso ao lidar com o clima organizacional é uma decorrência dessa conscientização.

Souza (1981) conclui em seu trabalho que o retrato de clima organizacional que pode ser observado em um órgão público é algo momentâneo, pois decorre de fatores dinâmicos, que podem mudar de tempos em tempos. A autora afirma, também, que os próprios indivíduos estão em constante mudança, e que suas percepções, embora divergentes por natureza, revelam, por fim, uma grande convergência, pois ao se associarem, criam grupos (subculturas) de indivíduos com pensamentos e valores afins.

Freitas (1991) afirma que “uma das mais relevantes funções dos administradores é procurar aumentar a previsibilidade do sistema que comandam”. Reconhecendo que a cultura, embora estável, não é algo imutável, um bom gestor deve estar atento tanto às variáveis que pode controlar, quanto as que não podem, observando sempre as possibilidades de mediar diferenças e conflitos.

Em certas situações pode parecer mais fácil para os administradores de organizações privadas controlarem os fatores internos e externos, pois embora estejam regrados pelas leis fiscais, trabalhistas, ambientais, entre outras, possuem a flexibilidade que as leis do mercado oferecem como ajustes salariais periódicos, prêmios de participação, admissão ou dispensa conforme a necessidade da organização ou a adaptabilidade do empregado.

Nesse sentido os gestores públicos estão limitados por leis e por questões políticas que mudam com certa periodicidade, causando instabilidade, (servidores cujo cargo seja político podem ou não serem exonerados), insegurança e diversas insatisfações (pagamento atrasado, plano de carreira ruim, salário defasado, ou seja, fatores que estão fora do alcance dos gestores).

Um exemplo seria a impossibilidade de exonerar um servidor público que não corresponde ao que o órgão necessita; para isso ocorrer, precisa haver um processo administrativo, um julgamento mediante provas, o que leva tempo e um desgaste emocional de ambas as partes, podendo surgir intrigas e desafetos; até mesmo a remoção ou transferência para outro setor de trabalho é algo burocrático.

Ramos, Santos e Júnior (2017) enfatizam que as organizações públicas estão constantemente diante de tendências políticas, de transformações e de inovações, sendo necessário “integrar esses acontecimentos no dia a dia em busca de forças e estratégias capazes de conduzir os serviços atendendo as necessidades da sociedade”, e não deixar que essas mudanças atrapalhem de alguma maneira o desempenho do trabalho dos servidores.

Um estudo bastante relevante foi realizado por Ramos, Santos e Júnior (2017) que, após entrevistar 50 servidores públicos de diversos setores da Prefeitura Municipal de Arapoti (PR), observaram como as mudanças no clima organizacional influenciaram na qualidade do serviço oferecido à população, principalmente aquelas mudanças provenientes de troca de quadro de funcionários devido interesses políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a diferença entre cultura e clima organizacional, sendo a primeira estável e construída pela organização ao longo do tempo, refletindo valores e crenças dos indivíduos que a compõem, e o segundo, algo momentâneo e mutável, refletindo as relações dos indivíduos que atuam entre si e em conjunto em uma organização; entendendo que cultura e clima estão intimamente ligados, coexistem e são realidades tanto em organizações privadas quanto públicas; pode-se concluir a importância dos gestores públicos estarem atentos às suas equipes, suas necessidades, suas características, e de valorizar seus colaboradores e buscar mitigar conflitos.

É grande o desafio enfrentado pelos gestores públicos no cenário atual, visto as limitações que os órgãos públicos sofrem pelas leis, além de encarar as questões políticas e econômicas; mas, o clima, sobretudo, deve ser sempre um dos focos de atenção por parte dos gestores, visto que impacta diretamente na satisfação por parte do funcionário, e, conseqüentemente, na qualidade do serviço oferecido à população.

Outras ações importantes a serem tomadas pelos gestores públicos são: diagnóstico periódico do clima organizacional do setor ao qual gerencia, identificando questões importantes, seja através de reuniões, pesquisas, ou até mesmo conversas informais; abertura de espaço para discussões e deliberações coletivas a cerca de assuntos em comum no setor; integralização das diferenças, seja de opiniões, seja de forma de expressões (culturais, políticas, sociais, entre outras).

A criação e manutenção de um clima organizacional que satisfaça tanto as expectativas dos colaboradores quanto as da organização têm o poder de, ao longo dos anos, mudarem a cultura organizacional, a fim de sanar possíveis problemas e perpetuar aquilo que de fato representa a organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em 15 jul. 2019.

CUNHA, Douglas. **Princípios do Direito Administrativo**. 2014. Disponível em <www.douglascr.jusbrasil.com.br/artigos/134963299/principios-do-direito-administrativo> Acesso em 15 jul. 2019.

FERREIRA, André; DEMUTTI, Carolina Medeiros; GIMENEZ, Paulo Eduardo Oliveira. **A Teoria das Necessidades de Maslow: a influência do Nível Educacional sobre a sua percepção no ambiente de trabalho**. XIII SEMEAD – Seminários em Administração, ISSN 2177-3866, set. 2010.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional: grandes temas em debates. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 73–82, jul./set. 1991.

MATIUZZI, Juliano Barbieri; CLEIN, Claudelir; REIS, Gilson Mussi dos. **Comportamento organizacional e motivação: uma análise em uma indústria de confecções masculina**. Congresso Internacional de Administração, Ponta Grossa, set. 2015.

OLIVEIRA, José Arimatés de; MEDEIROS, Maria da Penha Machado de. Cultura organizacional. In: _____ **Gestão de pessoas no setor público**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2016.

QUIJANO, Santiago et al. (ASH) **para el análisis del comportamiento humano en las organizaciones**. Revista Papeles Del Psicólogo, Madrid, v. 29, n. 1, p. 92–106, 2008. Disponível em <<http://www.cop.es/papeles>>. Acesso em 08 jul. 2019.

RAMOS, Wilson; SANTOS, Priscila Antunes dos; JÚNIOR, Walter Martins. **Clima Organizacional: um estudo de caso no Setor Público**. In: VII Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção, Ponta Grossa, dez., 2017.

SCHREIBER, Dusan. **A Influência da Cultura Organizacional sobre a Gestão do Conhecimento em P&D**. In: XXV Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica, Brasília, out. 2008.

SOUZA, Edela Lanzer P. **Treinamento para o futuro**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 91-97, abr./jun. 1979.

_____. **Motivação, Cultura e Clima em Órgãos Públicos**. Revista Administração pública, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 89-98, out./dez. 1981.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UMA GESTÃO PARA TODOS

Gonçalves, Janalú Gonçalves de

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões e proposições a respeito da importância de haver dentro da escola uma gestão que seja democrática e atue com a participação de todos envolvidos no cotidiano escolar, desde os professores até a comunidade em que a escola está inserida. Para desenvolver este trabalho, foi realizada pesquisa bibliográfica com referencial teórico. Além disso, para uma melhor exposição das reflexões realizadas o presente artigo foi dividido em três divisões, os quais são: Gestão Escolar: Contextualização Histórica, Gestão no Cotidiano Escolar e por fim Gestão Participativa e Trabalho Coletivo. Neste sentido, as pesquisas deste trabalho mostram que é possível a partir de uma gestão democrática consolidar a educação e torná-la de fato emancipatória, mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação. Gestão. Escola. Democracia.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo de construção subjetiva e funcional que se inicia na infância e se refletirá por toda a vida, interferindo na história de vida de cada um na cultura e sociedade que vivemos. O efetivo aprendizado na escola pode ser melhorado a partir da integração multidisciplinar nas discussões, que não se reduzem o aluno aos muros de sua sala de aula. O aprendizado se relaciona com as ações que integram a família, escola e comunidade ocorre quando promovem no indivíduo suas habilidades e o reconhecem como cidadão. Segundo Dalmo Dallari (1998, p.14):

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Assim sendo, é preciso garantir a todos os cidadãos o direito de aprender, é fundamental que todos tenham igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, para tanto se faz necessário dentro da escola uma gestão democrática e de qualidade.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM DIFERENTES PERÍODOS HISTÓRICOS

Sabe-se que a Educação sofreu e sofre influências do mundo do trabalho, pois foi no período posterior a 1964 que a formação do pedagogo ganhou

destaque. Até então, preceituava a hierarquização das funções como administração, supervisão, planejamento e inspeção escolar, um vez que, sob a égide da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68), as disciplinas profissionalizantes passaram a abranger as seguintes habilitações para o curso de graduação, sendo: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Dessa forma, a atuação do pedagogo consistia em dar direção e controle no processo escolar, uma vez que imperava o autoritarismo, a estrutura verticalizada e a falta de diálogo entre os profissionais que lecionavam em uma mesma instituição, entre outros quesitos que caracterizavam o Regime Militar (1964-1985).

Assim sendo, é possível perceber que o modelo de Educação e Gestão da época estava diretamente ligado ao modelo de produção taylorista/fordista o qual influenciou o campo educacional, pois do mesmo modo que se exigia dos operários nas fábricas e/ou indústrias, exigia-se dos professores nas escolas.

A produção naquele momento centrava-se no grande número de trabalhadores que eram marcados pela divisão do trabalho, mecanização da produção, e o principal objetivo era a produção em massa, o que prevalecia neste período era a quantidade e não a qualidade do processo de produção e na escola não era diferente, pois a preocupação não estava na qualidade do ensino e sim na quantidade das atividades que os professores repassavam aos alunos.

A atuação do pedagogo, nesta época, tinha como foco a direção e o controle do processo escolar, ou seja, suas funções eram administrar, supervisionar, fiscalizar, planejar, inspecionar o trabalho alheio e cercear a vontade do professor para que o mesmo executasse com precisão e dinamicidade sua tarefa em sala de aula. Assim, ao incorporar a organização de trabalho taylorista/fordista, a escola assume a função reprodutora da sociedade capitalista.

Além disso, de acordo com Pinto (2007), com a crise de 1970, a estagnação da economia que afetou os países desenvolvidos o baixo crescimento dos mercados, a sua instabilidade, e a elevação da concorrência internacional impuseram entraves ao sistema taylorista/fordista. As transformações no setor produtivo, principalmente no desenvolvimento do setor financeiro, e o deslocamento para o setor de serviços acarretaram em mudanças substanciais ao modelo de produção que já era vigente desde a década de 1950, no Japão, denominado de Toyotismo, o qual sua principal característica é o sistema *just-in-time* (produção por demanda), no que diz respeito ao trabalho realizado em equipe e não mais individualizado como no modelo anterior, porém para Alves (2007), o toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe com a lógica do taylorismo/fordismo. No Toyotismo, passa a vigorar o operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultaneamente. Com a

possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo (ANTUNES,1999).

A partir desse modelo as funções desempenhadas pela gerência passa a ser denominada de GESTÃO e não mais Administração, assim ao gestor compreende a coordenação de competências, recursos materiais e, sobretudo, de informações. Desse modo, uma nova Pedagogia se faz necessária, pois a nova organização do trabalho exige novas competências. Portanto, o professor passa a ser visto como parceiro da escola, tendo a oportunidade de opinar, dar ideias e sugestões em relação aos aspectos administrativos e pedagógicos de sua escola.

A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NA REFORMA DE ENSINO DA DÉCADA DE 90

O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia, ele surgiu na década de 1970, por meio da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial, em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo. No Brasil, o neoliberalismo efetivou-se no governo Fernando Henrique Cardoso, esse processo se deu após a elaboração do Plano Nacional da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. A partir dessa reforma, muitas ações foram adotadas, entre elas as políticas de descentralização e responsabilização da sociedade civil nas questões sociais, entre elas, a educação. De acordo com Viriato (2004), a descentralização é uma estratégia do Estado para se eximir das responsabilidades sociais, como saúde, moradia, segurança e educação, as quais são garantidas na Constituição de 1988.

Assim sendo, percebe-se que o papel social da educação está atrelado aos ditames economicistas e é regido pela égide capitalista e pelas regras propostas pelo poder estabelecido. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) argumentam que, a partir desse contexto, as agências multilaterais assumem a educação como fator decisivo para o desenvolvimento econômico dos países periféricos e elegem a necessidade de um sistema democrático que favoreça a participação da sociedade. Pode-se notar então que a concepção de gestão foi também projetada para a instituição escolar, isso fica explícito na Constituição de 1988, quando a gestão democrática é vista e compreendida como princípio na organização do sistema de apoio público e que encontrou eco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Nº 9394/96. De acordo com o postulado muda o papel do pedagogo, ou seja, ele deixa de ser especialista em supervisão ou orientação escolar e passa ser um Pedagogo Unitário.

Esse pedagogo unitário é a síntese proposta ou sonhada de um profissional que tenha uma sólida formação teórica, um compromisso político e uma clareza das questões sociais emergenciais que se põem diante da escola. É um profissional que,

aliado ao professor, enfrenta alguns desafios que a realidade impõe (URBANETZ; SILVA, 2008, p.45).

Nessa perspectiva, é possível verificar que a organização flexível do trabalho exige indivíduos capazes de atuar em funções diferentes. Além disso, no contexto escolar, tais ações se concretizam por meio de práticas coletivas de planejamento da organização do trabalho pedagógico e da avaliação na instituição como reflexo das mudanças advindas.

O PAPEL DO GESTOR NA CONTEMPORANIEDADE

O conceito de "Gestão" parte da ideia de agir, de chamar para si, de participação, analisar situações, tomar decisões e agir sobre elas sempre no coletivo. Conforme Lück (1997) a gestão, dentro do campo educacional, provocou mudança no seu conceito que passou a ser caracterizada pelo reconhecimento da participação dos indivíduos nas decisões e sendo associado com a democratização do fazer pedagógico, sendo que há um compromisso coletivo visando resultados educacionais efetivos e significativos.

Assim, gestão escolar não significa somente técnica, metódica, mas refere-se à capacidade de compreender e analisar de forma crítica a realidade, coordenar, orientar e estimular na busca de resultados com qualidade, sua decisão parte da coletividade, seu trabalho está voltado para as relações sociais, aceita o novo buscando o melhor e trabalhando para a transformação considerando sempre os aspectos do cotidiano escolar, entendido como:

[...] processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisões e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na construção coletiva de regras de procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/ sobre a escola (SOUZA, 2006, p.125).

Além disso, é fundamental que o gestor tenha um plano de ação para conduzir suas atividades, esse por sua vez deve ser flexível e maleável. É importante também que o gestor conheça a cultura organizacional da escola que trabalha, ou seja, saiba quem são seus companheiros de trabalho (professores, auxiliares operacionais, entre outros), os discentes que ali estudam, os familiares dos educandos, bem como a história de cada um.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A política de gestão democrática do ensino ganhou destaque em termos de legislação a partir da Constituição Federal de 1988, que a incorpora como um princípio do ensino público na forma da lei. Sendo a primeira Constituição na história do Brasil a definir que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da gestão democrática, em seu Art. 206, revela que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições e permanência na escola e da gestão democrática do ensino público. Assim, para Souza (2009a, p. 125-126):

A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos.

O princípio da gestão democrática foi regulamentado, em parte, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), ao determinar que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades. O artigo 3º, inciso VIII, vem reafirmar o princípio de gestão democrática do ensino público, expresso no artigo 206 inciso VI da Constituição Federal de 1988.

A LDB/96 no seu Art. 12 apresenta as determinações, no tocante à gestão democrática, as quais levam em consideração que as escolas devem articular-se com as famílias e a comunidade de forma integrada. Há de se entender que a gestão democrática está em consonância com os mecanismos legais na elaboração de ações coletivas que tem seu ápice na participação de todos no processo de tomada de decisões tais como: o que fazer com os recursos que se recebe como assegurar o acesso e permanência das crianças na escola e tantos outros. Segundo Cury (2006) a gestão democrática é uma forma não violenta de todos se capacitarem para se chegar a um PPP de qualidade e que esta participação seja compromissada com ações organizadas.

Neste sentido, a práxis da gestão democrática rompe paradigmas e realiza transformações nas rotinas administrativas das escolas, baseando-se no processo decisório participativo. Mas para que isso aconteça, é preciso que haja cooperação de toda a equipe escolar e comunidade, não só em eventos escolares ocasionais, mas em situações que requerem tomadas de decisões no que se refere às questões políticas educacionais da escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: ELEMENTOS BÁSICOS QUE A COMPÕE

A gestão democrática só é possível por meio da interação escola e comunidade, ou seja, é por meio do exercício da cidadania pautado na participação de vários segmentos da sociedade da administração escolar, que a Gestão Democrática se efetiva. Sabe-se que a educação é a ferramenta importantíssima nesse processo, uma vez que visa formar cidadãos integrais nos seguintes aspectos: físico, social, cognitivo e emocional, pois é por meio da educação que os sujeitos ampliam suas visões de mundo, tornando-se críticos, reflexivos, dinâmicos, solidários,

criativos e capazes de solucionarem os problemas do seu cotidiano. Conforme ressalta Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p.301):

A Organização e gestão são meios para atingir as finalidades do ensino. É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem. São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretor, introdução de modernos equipamentos e outras, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagem não consolidadas.

Desse modo, todo o esforço na implementação de uma gestão democrática não pode perder de vista a função social da escola que é socializar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, dando condições aos sujeitos de progredirem, ascenderem e desenvolverem-se plenamente.

Assim sendo, a implementação da gestão democrática na escola se dará por meio de alguns elementos básicos, como: a Constituição do Conselho e das demais Instâncias Colegiadas, a Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa, a Definição e fiscalização da verbas da escola pela comunidade escolar, bem como a divulgação e transparência na prestação das contas, a Avaliação institucional das ações realizadas na e pela escola, com a participação de todos os partícipes e por fim eleição direta para o gestor. Pra Cury (2005, p.21) "o que já existe legalmente em matéria de Gestão Democrática é uma substância necessária para efetivação, contudo, ainda, não é suficiente". Assim, faz-se necessário exercitar a cidadania e extrapolar a exigência meramente burocrática, romper a visão ingênua, acrítica e legalista.

A ATUAÇÃO DA EQUIPE DIRETIVA FRENTE AO TRABALHO COLETIVO

A equipe diretiva é formada pelo diretor/gestor, vice-diretor, pedagogos (orientadores e supervisores) e o secretário da escola. Além disso, a mesma deve fazer-se presente, auxiliando, mediando e acompanhando toda a práxis pedagógica de seus docentes, além, é claro, de envolver a comunidade escolar/local.

A consolidação da democracia não é tarefa fácil e também não é responsabilidade de uma pessoa somente. Conforme afirma Libâneo (1996, p. 200), "uma gestão participativa também é a gestão da participação". Assim, o pedagogo deve realizar suas tarefas com eficiência, com diferentes olhares que envolvam o mundo em sua volta.

De modo geral, entre os membros de uma equipe diretiva precisa ter parceria, diálogo, respeito e comprometimento para que os objetivos sejam alcançados. Na perspectiva do Pedagogo Unitário, é necessária a elaboração de um plano de ação da equipe para que todas as dimensões do fazer pedagógico sejam atingidas. Vale destacar que o foco principal do

Pedagogo é o aspecto pedagógico, mas isso não impede que ele se inteire das questões técnico-administrativas e/ou financeiras da instituição na qual atua.

Assim sendo, quem ocupa cargos de liderança (diretor/gestor, pedagogos), deve fazer o exercício de desvestir-se de seus posicionamentos e estar aberto às discussões necessárias para que as diferentes vozes sejam ouvidas, principalmente no que diz respeito à elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um importante documento nos estabelecimentos de ensino, pois deve conter a realidade da instituição, ou seja, sua história, seus sonhos, seus valores, suas crenças, seus desejos, suas concepções e, a partir disso, os princípios e as diretrizes que orientam sua ação de cuidar e educar as crianças/alunos. De modo geral, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a identidade de uma instituição educativa, ou seja, é o "retrato" de uma instituição. Veiga ressalta (1995, p.45) que:

Pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e provável.

O PPP é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação, sem infringir as bases legais que fundamentam o campo educacional. Veiga (1995, p.13) esclarece-nos a relação entre os termos Projeto Político- Pedagógico, sendo:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Para tanto, as bases legais que fundamentam o PPP são: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/96. A LDB, em seu Art. 3º, inciso VIII, contempla o princípio da gestão democrática e, no Art.14, especifica a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. O documento revela suas formas de organização, planejamento, avaliação, suas articulações, suas dificuldades, seus problemas e a forma de superá-los, uma vez que o

processo de constituição de identidade é dinâmico, o Projeto Pedagógico de uma instituição está sempre em movimento de construção e reconstrução.

Em suma, pode-se dizer que o PPP assume um papel fundamental na organização e encaminhamentos do trabalho pedagógico, ou seja, um documento que indica o itinerário a ser percorrido pela equipe diretiva, pelos professores, demais funcionários, alunos, familiares e comunidade local. É importante salientar, que toda a comunidade deve estar comprometida com a construção e a efetivação do PPP, cujo principal objetivo é a consolidação de uma educação de fato emancipatória, mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se aqui a questão da participação de todos para que busquem caminhos para o desenvolvimento do processo de democratização que, após avaliações, criam uma nova estrutura de educação, recuperando o verdadeiro sentido da gestão escolar que é de melhorar a educação para todos. A verdadeira democracia escolar só pode ser denominada assim quando houver a participação de toda a comunidade escolar nos debates, discussões, reflexões, ações e tomadas de decisões de forma que possam colaborar no processo educativo e na garantia de uma verdadeira inclusão escolar, e assim não bastam apenas leis que regulamentem essa participação, e sim a elaboração de ações que possam assegurá-las de fato pelo gestor escolar.

Assim sendo, é justamente em uma escola democrática que os indivíduos conhecem e reconhecem seus direitos e deveres assim como as leis que fazem parte da nossa sociedade. Sendo assim, esta escola democrática só é efetivada pela participação de todos que dela fazem parte.

Por fim, sabemos que a função social da escola é socializar os conhecimentos acumulados historicamente pelo homem, fazendo com que os educandos se apropriem desses saberes, produzindo e construindo novos conhecimentos e exercitem a cidadania. Para tanto, é fundamental e que o aluno se sinta parte da escola e essa por sua vez trabalhe em conjunto com a comunidade escolar, ou seja, com uma gestão democrática eficiente e de qualidade, o qual gestores, orientadores, supervisores, professores, funcionários, alunos e comunidade escolar trabalhem juntos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões d Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. Ed. Londrina: Práxis,2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1999.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394/96. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Reforma Universitária** – Lei nº 5540/ 1968 de 28 de novembro de 1968.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A.M.(Org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. O direito à educação: um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DALLARI, D. de A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 1996.

LÜCK, H. A evolução da Gestão Educacional a partir da mudança paradigmática, 1997.

PINTO, G. A. **A Organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e Toyotismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.de; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 125-126, dez. 2009.

SOUZA, S. M. Z. Avaliação institucional elementos para discussão, 2006.

URBANETZ, S. T.; SILVA, S. Z. **Orientação e Supervisão Escolar: caminhos e perspectivas**. Curitiba: IBPEX, 2008.

VEIGA, P. I. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** Uma construção Possível. Campinas, SP: Papirus,1995.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In. LIMA, A. B. d. (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.

AUTISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA

Lima, Jocinéa da Silva⁹

RESUMO

O estudo apresentado nesta produção objetiva de modo geral discutir a inserção do aluno autista na escola pública, além de refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito ao ensino de crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista - TEA. Especificamente, intentou entender como acontece a educação de crianças com TEA; compreender como deve ser a relação entre a aprendizagem e a forma mais apropriada de ensinar; elencar as leis sancionadas que possam garantir o acesso do aluno a educação inclusiva na escola básica. Desse modo, a problemática que norteia o estudo pauta-se na seguinte indagação: quais as dificuldades enfrentadas por professores e escola para receberem crianças com TEA? Sabe-se que a inclusão escolar ainda é uma ação que carece muitos estudos e conquistas, principalmente quando se trata de receber alunos que exigirá de escola e professores, mais compromisso e formação. 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 do dados. Contudo, foi possível identificar que ensinar 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.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Escola. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O autismo vem sendo estudado pela ciência há décadas, mas ainda é objeto de muitos questionamentos. Com relação à questão educacional, pesquisas têm sido realizadas no intuito de identificar, descrever e avaliar alguns programas de intervenções precoces existentes para atender alunos com autismo.

O estudo apresentado nesta produção acadêmica para conclusão de curso objetiva de modo geral discutir a inserção do aluno autista na escola pública, além de refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores no que diz respeito ao ensino de crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista - TEA. Especificamente, intentou entender como acontece a educação de crianças com TEA; compreender como deve ser a relação entre a aprendizagem e a forma mais apropriada de ensinar; elencar as

⁹ Estudante do Curso de Pós-graduação em Educação Especial e inclusiva.

leis sancionadas que possam garantir o acesso do aluno a educação inclusiva na escola básica.

Desse modo, a problemática que norteia o estudo pauta-se na seguinte indagação: quais as dificuldades enfrentadas por professores e escola para receberem crianças com TEA? Sabe-se que a inclusão escolar ainda é uma ação que carece muitos estudos e conquistas, principalmente quando se trata de receber alunos que exigirá de escola e professores, mais compromisso e formação. Neste sentido foram realizadas leituras sobre o tema, tendo como principais teóricos Barbosa (2012), Silva (2012) entre outros, que muniram de luz as reflexões sobre o autismo e a leitura de mundo do aluno com esse distúrbio de comportamento.

A presente pesquisa justifica-se por tratar de um tema relevante e social, além de ajudar professores e demais profissionais da educação a se nortearem em relação ensino de crianças autistas, trazendo novos olhares sobre a forma de trabalhar com essas crianças, diminuindo a distância entre a prática de ensino e o desenvolvimento do aluno.

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 do dados. Contudo, foi possível identificar que ensinar 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 de dados." (GIL, 1999, p. 34). Por isso a pesquisa bibliográfica foi tão importante para chegarmos próximo da resposta do problema adicionado a esta pesquisa.

Sabemos que para ensinar alunos com autismo é necessário ter conhecimentos específicos de todas as capacidades e singularidades que envolvem a educação da criança. É preciso adentrar no mundo do autista, respeitando seu espaço, pois cada um possui particularidades. Compreende-se que ensinar é por si só uma atividade complexa e quando essa vem acompanhada de alguma deficiência torna-se muito mais desafiadora.

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.

CONCEITO DE TEA

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 crianças 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 lhe dar 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 uma crianças de desenvolva 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.

Muitos autores defendem o pensamento de que é durante a formação do feto que o transtorno autístico pode ocorrer, caracterizando-se pelas disfunções mais leves ou até com grau elevado, comprometendo o desenvolvimento do indivíduo.

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 da 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 crianças autistas 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 pedi 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 o 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.

DIAGNÓSTICO

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. De acordo com Orrú (2012, p. 29):

[...] estão se realizando estudos de alguns genes, [...] a serem identificados como mecanismos de herança para o autismo. Embora não sejam definitivos para clarear-lhe a origem, mostram-se úteis no estímulo da busca arduosa para o melhor conhecimento da síndrome, suas hipóteses e possibilidades de desenvolvimento.

É possível que fatores ambientais contribuam para desencadear o autismo. Vários fatores ambientais foram associados ao autismo, desde infecções virais à exposição a substâncias químicas. Segundo Silva et al (2012, p. 177) “os fatores genéticos, que determinam a formação cerebral, aliados aos fatores ambientais (externos) formam o ser humano com suas habilidades ou talentos e com suas dificuldades e inaptidões.”

Ainda há muitas especulações para se explicar ou justificar o autismo. Muitos estudos ainda estão sendo realizados, visto que se trata de um distúrbio de desenvolvimento tão complexo. Devido à possibilidade de associação com outros distúrbios, é necessário que haja extrema cautela ao fazer o diagnóstico do autismo.

Apesar de muitos estudos, os profissionais enfrentam grandes dificuldades para estabelecerem um diagnóstico preciso. Para Schwartzman (2003, apud CUNHA, 2011, p. 26) essas dificuldades se devem ao fato de que “o grupo de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento pode ser caracterizado como um conjunto de anormalidades qualitativas onde cabem outros distúrbios.”

É de fundamental importância o diagnóstico precoce na criança com autismo, para que o tratamento se inicie o mais breve possível. Ao perceber alguma alteração no desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, o pediatra precisa encaminhá-la a um especialista, para que,

através de estudos, seja feito o diagnóstico. A esse respeito, mediante seus muitos estudos e pesquisas, Costa (2013, p. 75) concluiu que:

[...] era uma unanimidade entre os especialistas que quanto mais cedo fosse feito o diagnóstico, mais cedo poderia começar a estimulação precoce das crianças dentro do espectro autista, obtendo resultados extremamente significativos na aquisição de comportamentos adequados, com reflexos na atenção, na aprendizagem, no ajustamento social e na sua interação com as pessoas.

As crianças com funcionamento autístico apresentam sintomas que podem ser observados antes dos três anos de idade. Durante esse período pode-se perceber que a criança comunica-se insatisfatoriamente, não apresenta sinais sociais ou emocionais, não correspondendo a demonstrações de afeto. Além da falta de comunicação verbal, observa-se também que a criança não se expressa gestualmente, visto que para ela, os gestos não têm nenhum valor simbólico. De acordo com Cunha (2011, p. 28) os seguintes sintomas ajudam no reconhecimento do transtorno autístico:

- a) Retrair-se e isolar-se das outras pessoas;
- b) Não manter contato visual;
- c) Resistir ao contato físico;
- d) Não demonstrar medo diante de perigos reais;
- e) Agir como se fosse surda;
- f) Birras;
- g) Não aceitar mudança de rotina;
- h) Hiperatividade física;
- i) Apego e manuseio não apropriado de objetos;
- j) Sensibilidade a barulhos;
- k) Estereotipias;
- l) Ecolalia; entre outros.

Verificou-se também que o autismo é quatro a cinco vezes mais comum entre os meninos do que entre as meninas, tem sido notório em 20 crianças a cada dez mil nascidas e não restringe-se à raça, à etnia ou ao grupo social.

LEIS QUE GARANTEM A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

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 formam 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.

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 formam-nos 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.

ENSINO, ESCOLA E AUTISMO

O comportamento dos alunos autistas interferem em todas as relações sociais e humanas. Entender e dominar o mundo singular dos indivíduos com autismo é ter a oportunidade de um milagre diário, pois é a descoberta do que há de mais humano em nós e neles (BARBOSA, 2006, p.19).

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 mal 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. Falar de limites no processo educativo é redundante, pois a educação, na sua essência, o desenvolvimento de pessoas considerando-se o contexto delimitador pelas fronteiras do humano e, portanto considerando-se os limites (BARBOSA, 2006, p.82).

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. Segundo Barbosa (2012) o autismo

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, tipo na fala na hora de se vestir e se calçar, para pedi alguma coisa ela acha mais fácil pegar em sua mão e levá-la, até o objeto que está querendo (BARBOSA, 2012, p. 21).

O acompanhamento desses marcos de desenvolvimento é de fundamental importância para o diagnóstico de qualquer alteração na primeira infância. 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 tem 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, nesta, elas repetem tudo e ficam desconfortáveis com acontecimentos inesperados.

Dessa maneira Barbosa (2006) revela que o autismo é uma desordem global do desenvolvimento neurológico, que é definida pelas alterações que podem ser percebidas desde cedo nas crianças, e que se caracteriza através de desvios qualitativos da comunicação, seja ela verbal ou não, o que interfere nas interações sociais, bem como no uso da imaginação.

Assim, é compreensível alguns pais só descobrirem que os filhos tem 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 diagnostico que deve ser feito através de avaliações, onde os médicos verificarão o quaro clinico, pois cada caso é um caso a ser interpretado e cuidado com forma peculiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 pais diverso, onde a deficiência em compreender um conteúdo ou apropriar-se desse, deve ser a menor das preocupações.

Após o estudo bibliográfico realizado pode-se concluir que é de extrema importância o conhecimento das características e peculiaridades do Transtorno do Espectro Autista por parte dos professores. A partir desse conhecimento, eles podem desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem na aquisição de novas habilidades, tanto no aspecto cognitivo quanto motor da criança. Ao perceber os primeiros sintomas da criança com autismo ao seu ingresso na escola, se faz necessária a comunicação com os pais ou responsáveis pela criança.

Quando o aluno já é diagnosticado com autismo, ou seja, quando os pais já trazem para a escola a informação de que seu filho tem autismo, esta já pode se antecipar para garantir um atendimento adequado àquela criança, considerando suas dificuldades e buscando metodologias que venham de encontro à elas. No entanto, sabe-se que isso nem sempre acontece. Ainda há um descaso com a questão dos TID (Transtornos Invasivos do Desenvolvimento) e apesar de existirem leis que garantem a inclusão escolar, muitas escolas rejeitam ou encontram-se despreparadas para receber o aluno com autismo, talvez por ser um dos mais complexos transtornos do desenvolvimento.

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 encera 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

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.

AS CARACTERÍSTICAS DO AUTISTA COMO MEIO PARA O TRATAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO: ABORDAGEM DA TERAPIA CONGNITIVO-COMPORTAMENTAL¹⁰

Rodrigues, Suzely Silveira Alves Ferraz¹¹

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma desordem cerebral, que afeta a interação social, bem como o comportamento do indivíduo, estando presente desde a infância, comprometendo assim o desenvolvimento da criança. Esta pesquisa tem como objetivo discutir acerca das principais dificuldades para se dinamizar esse processo de inclusão das crianças que tem o (TEA), a partir da abordagem da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). Para tanto, essa pesquisa é de revisão bibliográfica em que livros e artigos sobre TEA e TCC foram selecionados para subsidiar a teoria do presente estudo. De acordo com o estudo, observa-se que há debates sobre o ensino de sujeitos com TEA, todavia – os desafios de se efetivar a inclusão no contexto escolar são evidentes: como a falta de conhecimento e de prática pedagógica de docentes em relação a estudantes com TEA até mesmo para encaminhar a família para os profissionais adequados para auxiliar o desenvolvimento do aluno com TEA. Espera-se que a abordagem da terapia cognitivo-comportamental seja conhecimentos pelos docentes e familiares, a fim de buscarem apoio de profissionais especializados na área.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Cognitivo-Comportamenta. Inclusão. Transtornos do Espectro Autista – TEA.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, muito se tem falado sobre dignidade da pessoa humana, sobre acessibilidade, sobre reconhecimento das diferenças e sobre o processo de inclusão social do homem, da mulher, da criança, do idoso, do adolescente tanto em condições plena de saúde quanto com algum tipo de limitação permanente ou temporária em todas as instituições da sociedade. Assim sendo, dentro desta conjuntura, destacamos o processo de inclusão das pessoas que tem o Transtorno do Espectro Autista TEA.

¹⁰ Artigo solicitado com requisito para a obtenção do título de especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental do Instituto Souza.

¹¹ Discente do curso de Especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental do Instituto Souza.

Conforme explicita a Lei nº. 12.764, que institui A Política Nacional de Proteção de Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, o sujeito com TEA possui deficiência comunicativa e não corresponde ao desenvolvimento apropriado ao seu nível idade. Essa Lei garante ao indivíduo com TEA participação efetiva na sociedade, amparo por políticas de atendimento específicas a esse transtorno, atenção integral a saúde desses sujeitos, bem como estímulo de inserção ao mercado de trabalho, escola, universo científico e outro. Ademais, assegura uma vida digna livre de abusos e explorações, pois assim como qualquer outro ser humano, a pessoa que tem o TEA possui dignidade humana e direito a uma vida plena em sociedade.

Neste artigo de revisão bibliográfica, discutimos sobre as principais dificuldades para se dinamizar o processo de inclusão das crianças que têm Transtorno do Espectro Autista TEA no âmbito escolar a partir do tratamento da TCC. Privilegiamos a metodologia de revisão de bibliografia, porque a partir dessa pôde-se problematizar a discussões sobre o tema, além de se contextualizar e analisar as obras que subsidiam a fundamentação teórica dessa pesquisa Alves e Mazzotti (2012).

Desse modo, o presente estudo objetiva discutir acerca das principais dificuldades para se dinamizar o processo de inclusão das crianças que tem o Transtorno do Espectro Autista TEA no âmbito escolar, para isso – a abordagem da Terapia Cognitivo-Comportamental, segundo Alvarenga (2017) tem sido significativa no tratamento de alunos com TEA, o que auxilia esse sujeito no processo de inclusão escolar e social.

Para que a TCC seja efetivamente realizada, faz se necessário investigar nesse estudo, quais as principais dificuldades para se dinamizar o processo de inclusão da criança que tem o Transtorno do Espectro Autista TEA no âmbito escolar e, principalmente, as características comportamentais de sujeitos com TEA. Beck (2013) revela que embora a TCC tenha se originado para o tratamento de depressão, observou-se que outros transtornos também poderiam se tratados a partir da reestruturação cognitiva que modifica o pensamento e, conseqüentemente, a emoção e o comportamento.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

O fenômeno que hoje se compreende como autismo vem apresentando incidência e reincidência ao longo da história e nos mais variados tipos de família e justamente por isso desde o início do século XX vem se figurando como objeto de estudo de muitos centros científicos. De acordo com Falcão (1999), só em 1943 Kanner explora a conceituação de autismo e dá a este a dimensão que evidenciamos. Falcão (1999) ainda assinala que Kanner citava como características dos autistas: jogo repetitivo, atraso na aquisição da linguagem oral, incapacidade de estabelecer relações com outros sujeitos, ecolalia, aparência física normal e boa memória das ações repetidas (AARONS; GITTENS, 1992).

Ainda sobre o autismo, Kuperstein e Missalglia (2005), ressaltam que o esse não é um distúrbio de contato afetivo e sim de desenvolvimento. Pereira (1996) complementa que esse distúrbio faz com que as interações recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, além da imaginação sejam restritas, bem como o interesse do sujeito por ações. Dunlap (1999) afirmam que o autismo é uma disfunção neurológica que pode se manifestar até os três anos de idade. Desse modo, pode-se perceber a variação de conceito sobre essa síndrome, no entanto, a maioria dos estudiosos considera que não há uma causa específica desvendada, mas o autismo afeta as atividades cerebrais por ser uma etiologia multifatorial que se manifesta de distintas formas, por essa razão há os subtipos de autismo ou níveis (DUNLAP, 1999).

De acordo com Bosa (2002) o autismo acomete mais em meninos, contudo, em meninas esse transtorno costuma ser mais severo. Segundo o DSM - V, todos os distúrbios do autismo - síndrome de Asperger e síndrome de Reet, juntaram-se em um único diagnóstico chamando Transtornos do Espectro Autista o TEA, ou seja, a Síndrome de Asperger é entendida como um grau leve desse transtorno.

O DSM - V releva que o TEA apresenta como critério A de diagnóstico, o prejuízo na comunicação social recíproca e na interação social, como critério B - têm-se padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Assim, desde a infância já é perceptível verificar essas características, logo - eles limitam e também prejudicam as ações diárias do sujeito com TEA, o que corresponde aos critérios C e D.

O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-V, 2014, p.97).

Desse modo, a observação da criança desde a infância se torna fundamental para diagnosticar o TEA, isso porque, como está exposto no DSM -V, as características desse transtorno podem se ocultar e também variar em relação aos sujeitos e ambientes de convivência, por isso a relevância de se considerar o sujeito com TEA em sua individualidade, tanto no diagnóstico, quanto durante o processo de ensino de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com o DSM - V o TEA pode ser divididas em três grupos: No grupo 1, dificuldade de aprender falar, incidência de movimentos estereotipados e repetitivos e ausência completa de contato interpessoal. Grupo 2 a pessoa que possuem o TEA não estabelece contato visual com as pessoas e é voltada para si mesma, já no grupo 3 a criança domina a linguagem, apresenta inteligência normal ou muitas vezes superior, tem menor dificuldade de interagir socialmente.

Com o DSM - V os critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista são: Deficiências persistentes na comunicação e interação social: - Limitação na reciprocidade social e emocional; - Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; - Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais. Há também padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: - Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; - Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; - Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; - Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida. Embora esses sintomas causem prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.

Os sujeitos que tem TEA se diferenciam das pessoas que não tem TEA não só pelas restrições cognitivas e afastamento social, eles também apresentam a personalidade bem distinta e seus interesses, normalmente, são atípicos em relação aos demais sujeitos. Essa diversidade, segundo Dunlap (1999), é vista no nível de desenvolvimento do sujeito que tem o autismo, bem como, nas relações sociais, pois muitos sujeitos que tem o TEA apresentam aptidão para música ou cálculo, mas já não demonstram habilidades em outras áreas. No que se refere aos aspectos cognitivos, Aarons e Gittens (1992) ratificam que as pessoas que tem o autismo possuem dificuldades de generalizar, portanto não conseguem associar as ações com as experiências quando o novo acontece. E essa incapacidade de generalizar se refere às ações cotidianas, o que gera problemas porque as pessoas que têm o autismo estão susceptíveis a situações de perigo constante, pois como explicam os autores em (1992), essas são vulneráveis por ser impossível ensinar capacidades adaptativas.

Sobre o déficit de atenção, Marques (1993) infere que as pessoas que tem autismo podem apresentar dificuldade em se concentrar nas atividades escolares, pois eles não conseguem divagar em pensamentos, tem ideias próprias de suas ações. Além disso, pessoas com TEA preferem a permanência das ações, preferem os hábitos e as rotinas que são conceituadas como "insistência e perseverança", afirma Pereira (1999).

Já acerca do desenvolvimento psicomotor, as crianças que tem autismo apresentam disfunções de postura e psicomotoras que Candeias (1992) afirma principiar da situação vivenciada nos primeiros meses de vida em que a mãe comporta seu filho nos braços, todavia essa ação não é comum para as crianças que tem autismo e se estende por toda a sua vida, ao afetar a postura e os movimentos.

No que se refere ao desenvolvimento social, Marques (1993) assinala que as crianças que tem autismo não apresentam capacidade de interpretar sentimentos e oscilações de humor, dessa forma a relação familiar pode apresentar-se conflituosa, já que os sujeitos com TEA não procuram seus familiares para se consolarem ou podem não se atentar para situações complexas. Da mesma forma ocorrem nos demais ambientes, as pessoas – salienta Marques (1993), são vistas pelos autistas, na maioria das vezes, como objeto. Porém, embora essas relações sejam escassas, os estímulos e cuidados podem despertar sensações condicionadas e assim, propiciar interações entre autistas e os demais.

Aarons e Gittens (1992) expõem que no âmbito sensorial, a visão e o tato são mais explorados pelas crianças que tem autismo, a audição fica aquém porque esses sujeitos ignoram os demais seres humanos – não prestando atenção aos sons. Consequentemente, isso interfere na linguagem que é demarcada por sons isolados e expressões repetidas, que podem até serem sem nexos. Nesse sentido, já na infância é possível observar que

[...] nas crianças com autismo, os mecanismos de atenção compartilhada e teoria da mente estariam prejudicadas, o que acarretaria prejuízos nas relações sociais e na comunicação. Tais prejuízos ocorrem pelo fato de que o déficit na Teoria da Mente dificulta a compreensão do que as pessoas sentem, pensam e do modo como se comportam. Não conseguindo atribuir a estes significados, as crianças com autismo não interagem com o meio social como as demais crianças (BELISARIO JUNIOR; CUNHA, 2010, p. 21).

Ao observar essas características do autismo e compreender que mesmo em grupo de indivíduos que apresentem o TEA há pessoas distintas, evidencia o papel da escola e do professor de procurar formas de ensinar que alcancem o público diversificado que ele possui em sala de aula, apresentando ou não deficiência Assim sendo, fica evidente a relevância do papel da escola para ajudar as crianças que tem o autismo a se desenvolverem e aprenderem, apesar de suas limitações, interagir e de

algum modo se socializar, a seguir traçaremos algumas linhas evidenciando essas discussões.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMOS: DILEMAS, POTENCIALIDADES E DESAFIOS

A proposta de educação inclusiva por meio da Declaração de Salamanca (1994), é que todos os alunos devam ter a possibilidade de serem incluídos no ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, isso deve acontecer sem defasagem tanto da idade, quanto da série. Nesse sentido, a escola precisa adaptar-se para atender às necessidades desses alunos ao propor práticas heterogêneas. Em 1996, o Brasil avança no quesito inclusão, uma vez que foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa explicita em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas escolas regulares. Desse modo, verifica-se que o Ministério da Educação propagou uma política de inclusão que visa à reformulação do sistema educacional, objetivando tornar a escola um espaço democrático que acolha e garanta a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultura, étnica, de gênero ou de deficiências e características pessoais.

Hodiernamente, é muito complexo abordar o tema inclusão do aluno que tem TEA. Fernandes (1986, p.21), "o êxito no sistema escolar depende de uma série de mudanças e de valores que são impostos aos alunos que chegam", quanto mais esses alunos se afastam da possibilidade de uma mudança, trans-fôrma-ção que a escola considere ideal, menores suas chances de êxito. Se os alunos oriundos das classes populares encontram inúmeras dificuldades para serem incluídos, quanto mais as pessoas portadoras de deficiência que, em muitos casos apresentam características e condutas que não são passíveis de alterações tão rápidas quanto desejaria o ambiente escolar.

Ademais, porque a criança que tem TEA apresenta comportamentos estereotipados, tornando-os, segundo rótulos, bizarros e diferentes diante da sociedade que os teme e acaba se afastando desses indivíduos, considerando-os como loucos. Nesse sentido, verifica-se a relevância do conceito de inclusão ser contemplado no projeto pedagógico da escola, "pois atividades com esse propósito são coerentes com o cotidiano dos professores e alunos e, como no processo de ensino e aprendizagem, dão resultados em longo prazo" (CAVALCANTI, 2006, p. 164).

Gauderer (1987) expõe que a maioria das crianças que tem o autismo apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um intensivo de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. Nesse sentido, o papel da escola é contribuir como o desenvolvimento do sujeito que tem o autismo. Tal feito não acontece por passe de mágica, mas sim por meio de um planejamento de atuação individualizado para cada criança que possui TEA. Esse projeto de atividade individualizado tange atividades realizadas dentro da sala de aula/escola, mas também exercícios e mudanças de hábitos realizados em casa.

Sobre o nível de desenvolvimento da aprendizagem da pessoa que tem autismo, Peeters (1998) salienta que é lento e gradativo, portanto, é responsabilidade do professor, dentro da escola, adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno, dando atenção especial à sensibilização dos alunos com TEA e dos demais alunos para que eles possam saber quem são e como se comportam seus colegas, alunos que tem autismo. Assim sendo, Thomé (2007) assinala que se deve entender que ensinar é a principal finalidade do trabalho com crianças que tem o autismo e ensinar atividades funcionais para essa criança é elementar, logo se precisa de paciência, dedicação e persistência. Ademais, é preciso observar e atender os autistas quando esses solicitarem, tentar o diálogo e a interação também é relevante para a socialização no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que educar uma pessoa que tem autismo é uma experiência que conduz o professor a questionar suas ideias sobre como colaborar com o desenvolvimento de crianças distintas para que eles aprimorem suas habilidades e consigam aprender o novo ou, no caso dos autistas, que consigam se superar no cotidiano, evitando conflitos. Nesse contexto, segundo Berehoff (1991), é perceptível que a inclusão é um desafio, haja vista que é imprevisível as ações dos autistas, ademais eles se distinguem mesmo em pares.

Nessa vertente, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) apresenta que o ambiente escolar é visto como um espaço de todos, no qual os alunos desenvolvem o conhecimento de acordo suas capacidades, expressam suas ideias, participam das tarefas de ensino de forma efetiva e se desenvolvem como cidadãos, dentro de suas diferenças. Quanto à escola, observa-se que esta deve se sensibilizar diante das necessidades do indivíduo e habilidade para conversar com a família, planejando - o que deve ser feito também em casa para dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Assim sendo, no que concerne à família, a responsabilidade também é grande, pois é importante que os pais deem atenção aos filhos, bem como ofertem a eles cuidados e amor para que a afetividade seja trabalhada e haja o desenvolvimento da interação e reciprocidade. Logo, Gauderer (1987) apresenta que é necessário

dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir acolhidas para exporem o que aprenderam na escola com os professores e colegas. Deste modo, pode - se observar que o processo de inclusão escolar, por mais que seja necessário, ainda encontra dificuldades, entre elas a capacitação de profissionais, pois muitos professores, diretores e coordenadores conhecem superficialmente as leis que regem sobre o transtorno do espectro autista e sobre as características e as necessidades desses sujeitos, o que torna o trabalho em sala de aula sem sentido para criança. Além disso, muitos familiares encontram na escola um descanso e não se comprometem com o desenvolvimento da criança. Embora esses sejam os problemas atuais da inclusão escolar, verifica-se a possibilidade de otimizar o ensino para pessoa com autismo, partindo do conhecimento individual desses sujeitos, cursos escolares sobre essa temática e atividades lúdicas para informarem as crianças sobre o que é o autismo e as diferenças de comportamento dos sujeitos que possuem o autismo.

Pôde-se observar a partir das leituras realizadas, que dentre as dificuldades ainda existentes no processo de inclusão de crianças com TEA, encontram-se: formação docente precária, uma vez que muitos docentes não são especializados em inclusão e, muitas vezes desconhecem as características do sujeito com TEA e, assim, não conseguem explorar as potencialidades de cada indivíduo no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, há falta de profissionais de apoio para auxiliarem os docentes e acompanharem com profissionalismo a criança com TEA, a fim de que ela seja a protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. A participação da família também pode dificultar a inclusão da criança com TEA na escola, uma vez que a essa primeira instituição em que a criança nasce, precisa acompanhar o desenvolvimento da criança, questionar, analisar e apoiar, quando assim for coerente, as ações da escola em prol do desenvolvimento global da criança.

TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL APLICADA A SUJEITOS COM TEA

Aaron Beck desenvolveu em 1960 a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) com o objetivo de tratar pessoas com depressão, por essa razão – é uma psicoterapia estruturada, se volta para o presente, é realizada em curto período temporal e visa reestruturar pensamentos e comportamentos disfuncionais (BECK, 2013).

Nesse sentido, a TCC muda crenças e pensamentos disfuncionais e, conseqüentemente – o comportamento do sujeito. Assim, no modelo cognitivo, os pensamentos norteiam nossa vida e são caracterizados como forma de interpretação do que nos acontece para gerar emoção e depois – o comportamento.

Os três princípios cognitivos da TCC, de acordo com Knapp (2009) são: a cognição influencia os comportamentos, a cognição é passível de

mudanças, o comportamento desejado pode ser influenciado através da reestruturação cognitiva. Todavia, esses pressupostos não devem ser vistos de forma linear, para esse autor, porque há uma interação entre ambiente, fisiologia, pensamentos, comportamentos e sentimentos.

Knapp (2009) também salienta sobre as crenças nucleares, para ele – essas constituem nossos conceitos profundos, aqueles cristalizados sobre nós mesmos, o mundo que nos cerca e as pessoas. Essas crenças acabam sendo percebidas como verdades absolutas e são propagadas pela nossa família e pelas pessoas com quem convivemos em nossa infância.

As crenças nucleares são definidas como: de desamparo, de desamor e de desvalor. E para que o sujeito tenha uma recuperação duradoura, é preciso alterar as crenças disfuncionais o que é o objetivo da TCC.

Knapp (2009) também enfatiza que os esquemas constituem a estrutura das crenças e essas são o conteúdo do esquema. Esses esquemas também podem ocorrer de três modos:

Manutenção: pensar e se comportar de forma a reforçar o esquema. Isso acontece no viés confirmatório, que significa, por exemplo, uma pessoa que acredita que sempre será abandonada, ela tem comportamentos que fazem com que as pessoas a abandonem e não queiram ficar com ela e isso confirma sua crença: Sempre serei abandonado. Evitação: buscar formas de evitar a ativação dos esquemas e seu sofrimento, como por exemplo um esquema de ser vulnerável, a pessoa tenta manter o controle obsessivo e excessivo sobre tudo que acontece. Compensação: ter comportamentos contrários ao esquema, por exemplo um esquema de inadequação ou incapaz de ser amado, com isso a pessoa se relaciona com muitas mulheres mas não se envolve de forma séria com nenhuma (ALVARENGA, 2017, p.19).

Desse modo, esses pressupostos são vistos pelos sujeitos como regras, se não tiverem determinado comportamento, podem não obter o que anseiam – assim, só veem uma forma de agir. Knapp (2009) afirma que se quando o sujeito é contrariado, ele torna-se vulnerável emocionalmente e, nesse momento, as crenças disfuncionais acabam se ativando.

Calazans & Rodrigues (2007) inferem que o objetivo da TCC no tratamento sujeito com TEA é a adaptação do indivíduo por meio do desenvolvimento de suas habilidades. Por essa razão, Gonçalves (2011) afirma que as intervenções comportamentais realizadas com crianças têm êxito ao reforçar comportamentos aceitáveis socialmente. Por isso, a relevância da escola encaminhar o aluno com TEA para um tratamento especializado já na infância.

Para que o terapeuta consiga auxiliar a criança com TEA, Gonçalves (2011) revela a importância desse profissional conhecer as características

do TEA e, especialmente, elencar o comportamentos do sujeito que será atendido, a fim de que se possa buscar a mudança de comportamento do sujeito, sempre considerando o que a criança consegue fazer com êxito.

Peterson e Wainer (2011) afirmam que diante de tratamentos na infância, as estratégias comportamentais mais utilizadas são: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACHH) e Análise aplicada do comportamento (ABA). Já para adolescentes e adultos com TEA leve, a intervenção de habilidades sociais eficazes tem se tornado eficaz, uma vez que se trabalha com o sujeito um conjunto de interações positivas e satisfatórias.

Dislacio e Lima (2016) salientam que mesmo com os tratamentos da TCC, a família precisa atuar como um coterapeuta para que contribua com os avanços do sujeito fora do consultório, em suas outras esferas sociais, especialmente na escola.

Diante das características dos sujeitos com TEA como dificuldade de comunicação verbal, interação, Dislacio e Lima (2016) mencionam técnicas que podem ser aplicadas, como: o uso de script social que registra um modo de comportamento para se seguido em determinada ação, o que melhora a convivência social, por exemplo.

O problema da interação, pode ser amenizado com a técnica modelagem – role play em que se usa a repetição para que o sujeito com TEA aprenda sua vez para falar e questionar. Diante de comportamentos agressivos, cursos para adultos e cuidadores de sujeitos com TEA são ofertados por terapeutas para que se evite esse tipo de comportamento e isso é feito a partir de determinação de rotinas e estruturação tanto do ambiente quanto do contexto social (DISLACIO e LIMA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas que têm TEA são diferentes porque estas possuem necessidades educacionais especiais, todavia, assim como qualquer outro indivíduo, devem ser tratadas com igualdade de direitos e de oportunidades. Assim sendo, para se assistir a estas pessoas faz-se necessário adaptar as atividades que serão direcionadas para este público. Principalmente as atividades que trabalham equilíbrio e coordenação motora, pois estas são de grande valia para o desenvolvimento desses sujeitos.

Diante do exposto, verifica-se quão significativo é a TCC para efetivar a inclusão de alunos que tem TEA tanto na escola quanto em outras esferas sociais e para isso acontecer é preciso que tanto a escola, quanto a família busquem recursos adequados como o tratamento com terapeutas especializados.

Portanto, as reflexões expostas nesse estudo, podem auxiliar a família a buscar auxílio para a compreensão e o desenvolvimento do sujeito com TEA já na infância para que o êxito seja maior – ademais é uma forma de dar suporte também aos pedagogos para adaptarem suas atividades,

sempre pensando na diversidade que irão encontrar dentro de uma sala de aula, pois só assim – a inclusão realmente ocorrerá, colocando em prática teoria preconizada em documentos oficiais, pois desse modo será ofertado uma educação preocupa com o desenvolvimento global de todo o alunado.

A TCC é desenvolvida a partir dos comportamentos dos sujeitos, sendo assim – depende do nível de TEA e do que esses indivíduos já conseguem realizar para que, dessa forma, seja possível intervir no comportamento o sujeito a fim de melhorar suas ações como interação, comunicação verbal e reduzir e findar comportamentos agressivos. Esses avanços só são possíveis com técnicas coerentes e profissionais capacitados em TCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARONS, M. GITTENS, T. **The handbook of autism: a guide for parents and professionals**. London: Routledge. 1992.

ALVARENGA, G. C. S. **Autismo leve e intervenção na abordagem cognitivo-comportamental**. 2017. Disponível em: <https://www.cetcc.com.br/wp-content/uploads/2017/11/2017-21-GIULIA-CRISTINE-SOUZA-ALVARENGA.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2018.

ALVES, M. MATTOZZI. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. 2. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BECK, J. **Terapia Cognitivo-comportamental teoria e prática**. Artmed, 2013.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. B., CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Transtornos Globais do Desenvolvimento**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010, v. 9.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº 9.394**. Brasília: Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dezembro 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

_____. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

BREOHFF, A. M. P. **Autismo, uma visão multidisciplinar**. São Paulo: GEPAPI, 1991.

CALAZANS, Roberto; MARTINS, Clara Rodrigues. **Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo**. Estilos clin., São Paulo, v. 12, n. 22, p. 142-157, jun. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 de 11 de novembro de 2018.

CANDEIAS, M. Autismo: sinais precoces. **Fórum Sociológico**, 1993.

CAVALCANTE, M. **Inclusão: A sociedade em busca de mais tolerância**. Nova Escola, São Paulo, n. 196, p. 164, out 2006.

DILASCIO, L. & LIMA, M. Treinamento de Habilidades Sociais na Síndrome de Asperger. **Revista debates em psiquiatria**, 2016.

DUNLAP; P. & K. **Autism and autism spectrum disorder (ASD)**. 1999. Disponível em: www.eric.ed.gov. Acesso em 21 de março de 2018.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento— Uma atualização para os que atuam a área**: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1987.

FALCÃO, R. As particularidades da pessoa com autismo. **Integrar**, 17. pp. 60-65.

FERNANDES, A. **Rompendo com a produção de uma doença que não dói**: a experiência de alfabetização em Nova Holanda. Dissertação, 1986.

GONÇALVES, A. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

KNAPP, Paulo. **Terapia cognitivo-comportamental na prática psiquiátrica**. Artmed Editora, 2009.

KUPERSTEIN & MISSALGLIA. **Autismo**, 2005. Disponível em: www.autismo.com.br. Acesso em 15 de fevereiro.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARQUES, M. Autismo e Solidão. **Pais & Filhos**, 1993.

PEETERS, T. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional**. Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

PEREIRA, E. **Autismo do conceito à pessoa**. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Interação das Pessoas com Deficiência. 1996.

_____. **Autismo: o significado como processo central**. Lisboa: Secretariado de Reabilitação e Interação das Pessoas com Deficiência. 1999.

PETERSON, C. & WAINER, R. **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes**. Artmed, 2011.

TOMÉ, M. C.; **Educação Física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal de autistas**. Movimento e Percepção. São Paulo, v. 8, n. 11, p. 231-248, Dezembro, 2007.

CONHECIMENTO DAS BOAS PRÁTICAS DE MANIPULAÇÃO DE ALIMENTOS POR VENDEDORES AMBULANTES: REVISÃO DE LITERATURA

Soares, Francisca Carla Lopes

RESUMO

A segurança alimentar e nutricional é um tema que vem sendo discutido até mesmo pela agenda internacional. Portanto objetiva-se neste estudo abordar uma revisão de literatura sobre a importância do uso de EPI'S (equipamento de proteção individual) e higienização das mãos por parte dos manipuladores de alimentos. Com alguns avanços da sociedade moderna, o fato de a mulher encontrar-se de forma mais participativa no mercado de trabalho e ausentar-se mais do ambiente domiciliar, vem acrescentando a procura por serviços de alimentação informal, fora de casa, e estes apresentam-se entre os maiores causadores de surtos de doenças transmitidas por alimentos. Neste contexto utilizou-se metodologia de exploração bibliográfica e descritiva para estudar sobre o assunto, que atingiu resultados acerca da capacidade do ser humano de veicular certos tipos de doenças por falta de higiene adequada. Portanto, quanto mais conhecimento for ofertado para os mesmos menores serão os riscos com contaminação, diminuindo surtos e conseqüentemente morbidades provocadas por ingestão de alimentos contaminados.

PALAVRAS-CHAVES: Alimentos. Vendedores Ambulantes. Controle de Qualidade.

INTRODUÇÃO

A segurança alimentar e nutricional é um tema que vem sendo abordado até mesmo pela agenda internacional. A definição de segurança alimentar apresenta forte influência da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), que a priori estava voltado mais à produção e formação de estoques de alimentos, hoje, este vem sendo acrescido de distintas dimensões que influenciam o sistema alimentar mundial (VASCONCELO, MOURA, 2018).

Esta atenção tem crescido também por parte do público, devido ao grande aumento das doenças transmitidas por questões alimentares (MALLON, BARTOLOZO, 2004).

É típica a prática de comercialização de alimentos nas ruas por vendedores ambulantes, além de se constituir uma alternativa econômica em países em desenvolvimento, tornando-se alvo de praticidade de alimentação para a população que passa mais tempo na rua, e não consegue preparar sua própria alimentação. Estes

vendedores podem ser encontrados em locais estratégicos de grande fluxo de pessoas, entrada de festas, pontos de táxi, bancos, praças, parques, hospitais, escolas e universidades ou até mesmo na porta de suas residências (SOUZA et al, 2015).

Estes serviços de alimentação atendem às necessidades do paladar dos consumidores, porém os alimentos vendidos nas ruas podem oferecer riscos à saúde nutricional, pois, na maioria das vezes os manipuladores ausentam o controle de qualidade desses alimentos durante o preparo, armazenamento e a venda, tornando-os vulneráveis às contaminações microbiológicas e sensíveis às alterações nutricionais e sensoriais (SILVA, 2012).

Vários são os riscos presentes nos locais de manipulação de alimentos nas ruas, um deles é o desconhecimento das boas práticas de fabricação e higiene por parte dos manipuladores, uma vez que estes se constituem um potencial transmissor de vírus e bactérias para o alimento, pouco acesso a água potável, pouca higienização dos equipamentos, deficiência na estrutura operacional, inadequação no processamento envolvendo controle de tempo e temperatura e armazenamento inadequado (INOUE, LOPES, 2016).

O manipulador de alimentos é peça fundamental quando se trata da segurança dos mesmos, pois é ele quem lida de forma direta desde a origem até o momento da distribuição, este contato frequente torna este alimento mais susceptível a falhas e erros durante a manipulação. A capacidade do ser humano de veicular certos tipos de doenças deve-se a falta de higiene adequada, apresentar quadro de saúde infeccioso, tudo isso pode ser transmitido aos alimentos e utensílios de preparo (MEDEIROS, CARVALHO, FRANCO, 2017).

Neste sentido as Doenças Transmitidas por Alimentos, também conhecidas pela sigla (DTA's), são provenientes de contaminações microbianas em alimentos, que caracterizam-se por vômito e/ou diarreia frequentes e diversos desconfortos abdominais. Quando um caso de contaminação por alimentos acontece, este fato deve ser notificado aos órgãos competes (Vigilância Epidemiológica do município) para avaliação da situação da saúde pública, visto que mais de 60% das são DTA's são causadas por bactérias, vírus, fungos e parasitos, devido principalmente às práticas inadequadas de manipulação, ou mesmo matérias-primas contaminadas (GOMES, LAZARINI, MADUREIRA, 2017).

Para isto existem ferramentas que podem auxiliar no aperfeiçoamento da garantia de qualidade dos alimentos, uma delas é as Boas Práticas de Fabricação (BPF), que é definida pela Portaria 1428 do Ministério da Saúde (BRASIL, 1993) como: "normas de procedimentos para atingir um determinado padrão de identidade e qualidade de um produto e/ou de um serviço na área de alimentos, cuja eficácia e efetividade devem ser avaliadas através da inspeção

e/ou da investigação. Aqui se incluem também produtos tais como: bebidas, aditivos, embalagens, utensílios e materiais em contato com alimentos”.

A falta de informação por parte dos vendedores de alimentos atrai riscos associados às intoxicações alimentares. A Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza a importância da lavagem de mãos como uma das formas mais econômicas e eficazes no controle da disseminação de doenças transmitidas por micro-organismos patogênicos através dos alimentos (BRASIL, 2013).

Neste contexto, é sábio destacar que a Vigilância Sanitária trabalha ações capazes de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde, viabilizando intervenções nos problemas sanitários da produção e prestação de serviços de interesse da saúde. Nesta circunstância, ao se propor a comunicação e troca de informações referente a vigilância sanitária e os vendedores/manipuladores de alimentos, pretende-se gerar conhecimentos para que as condições de produção e distribuição de alimentos sejam melhoradas, a fim de propiciar alimentos seguros para o público consumidor (GOMES, LAZARINI, MADUREIRA, 2017).

Portanto, objetiva-se neste estudo abordar uma revisão de literatura sobre a importância do uso de EPI'S (equipamento de proteção individual) e higienização das mãos por parte dos manipuladores de alimentos.

A ALIMENTAÇÃO NA ATUALIDADE

A alimentação faz parte de uma das primordiais necessidades do ser humano, realizada de forma correta ela atua na qualidade de vida, realizando manutenção, prevenção e até recuperação da saúde. É importante que ela seja variada, saudável, que agrade ao paladar, em quantidades adequadas e de qualidade (MATOS, BENVINDO, SILVA et. Al, 2015).

Contudo, o termo alimentação está intrinsecamente envolvido no ato de comer e a forma como estão disponibilizados os alimentos. Neste meio podemos contar com uma cadeia por sua vez bem complexa, que envolve desde a produção, seja ela das sementes, mudas ou insumos, plantio à colheita, processos tecnológicos de industrialização e até mesmo a distribuição (RIBEIRO, JAIME, VENTURA, 2017).

Com alguns avanços da sociedade moderna, o fato da mulher encontrar-se de forma mais participativa no mercado de trabalho e ausentar-se mais do ambiente domiciliar, modificou alguns hábitos alimentares, comer fora de casa tornou-se cada vez mais frequente, a busca por pontos de refeições mais práticas e rápidas, tornando as comidas de rua componentes atrativos por encontrarem-se em pontos estratégicos como perto de escolas, praças, bancos, onde há muita movimentação de pessoas (AGUIAR, COSTA, 2018).

As comidas vendidas nas feiras, por ambulantes, em quiosques, são produtos caseiros, geralmente preparados por manipuladores que garantem sua qualidade sem nenhuma verificação mais profunda. Muitas pessoas recorrem a estas refeições pelo preço mais acessível além da praticidade (FERREIRA, FOGAÇA, 2018).

COMIDAS DE RUA

Entende-se por comidas de rua os alimentos preparados e vendidos por ambulantes e/ou feirantes, estes alimentos são na maioria das vezes semipreparados na residência dos vendedores e concluídos em suas barracas, ou totalmente preparados em seus pontos de venda e submetidos a comercialização em locais de grande movimentação (MAGALHÃES et al, 2016).

As comidas vendidas por ambulantes estão tornando-se cada vez mais uma parte importante da economia do comércio informal. Um dos maiores atrativos desta modalidade é a grande variedade dos alimentos servidos. O que chama maior atenção do ponto de vista sanitário é a falta de higiene que muitos desses locais se encontram, acarretando em grandes riscos de contaminações por agentes patológicos, que podem desencadear desde diarreias passageiras até casos mais graves como óbito (PADILHA et al, 2016).

Os serviços de alimentação informal, fora de casa, apresentam-se entre os maiores causadores de surtos de doenças transmitidas por alimentos (ZANDONADI et al. 2007). A infraestrutura inadequada, falta de água suficiente e própria, falta de locais e coleta adequados para armazenamento de lixo, falta de Equipamentos de Proteção Individual (EPIS) necessários, são alguns quesitos que diminuem a qualidade e tornam estes alimentos um risco a saúde humana.

Além do mais, há pouca fiscalização ao entorno desta classe, se fazendo necessário somente a posse de licenças, questões como o conhecimento sobre Boas Práticas de Fabricação (BPF), perigos de contaminações, higiene adequada e Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA's), são não contempladas (MAGALHÃES et al, 2016).

Estes trabalhadores revezam-se entre o preparo do alimento, recebimento do dinheiro e troco e ainda cuidam da limpeza do local, caracterizando o próprio manipulador como veiculadores de contaminação cruzada de alimentos, além disso a falta de higiene adequada é uma porta de entrada para agentes patológicos, como, vírus, bactérias, parasitas, fungos, causadores de doenças de origem alimentar (TINOCO et al, 2009).

Figura 1 – Vendedores ambulantes



Fonte: Arquivos da autora, 2018.

DOENÇAS TRANSMITIDAS POR ALIMENTOS

Em tempos cada vez mais modernos, os alimentos não ficam para trás em desenvolvimento, o que acarreta uma maior manipulação, implicando em grande ocorrência de doenças transmitidas por alimentos. Em parecer econômico, a economia torna-se bem afetada em decorrência ao alto índices de DTA, isso por que toda uma cadeia é mobilizada, cuidados médicos com a população, custos com investigações à surtos, diminuição de renda em razão do fechamento de negócios (MELO et al. 2018).

A grande preocupação com os riscos das DTA's é que elas podem causar males tanto em forma de intoxicações alimentares, que ocorre com a ingestão de toxinas desenvolvidas durante a proliferação do microrganismo patogênico no alimento, a outra forma é causando infecção pela ingestão de alimentos contendo números significativos de microrganismos patogênicos, que colonizam ao intestino e proliferam-se (MAGALHÃES et al, 2016).

Podemos citar como principais sintomas das Doença Transmitida por Alimento (DTA): anorexia, náuseas, vômitos e/ou diarreia, acompanhada ou não de febre (febre indica sintomas de quadro de infecção), causados pela ingestão de alimentos ou água contaminados, além destes sintomas diferentes órgãos, como rins, fígado, sistema nervoso central podem ser afetados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Além disso, alguns fatores também podem ser associado a disseminação de DTA, como questões demográfica e sociodemográfico de certas regiões, altas taxas de natalidades, grupos em condições de riscos, grandes necessidades por maiores quantidades de alimentos, urbanização desordenada (TINOCO et al. 2009).

E desta forma o manipulador de alimentos está constantemente envolvido em casos de contaminação dos mesmos, devido à falta de hábitos de higiene de alguns, ocasionando o aparecimento de doenças transmitidas por alimento (DTA) (MATOS et al. 2015). Mesmo sendo considerado um veículo desta transmissão, o manipulador continua sendo peça chave quando se trata da segurança dos alimentos, pois é ele que está em contato direto com os mesmos, da origem até o momento da comercialização (MEDEIROS, CARVALHO, FRANCO, 2017).

No Quadro 1 abaixo, está exposto o histórico de doenças transmitidas por alimentos no Brasil entre os anos de 2000 à 2017, assim como o maior e menor número de surtos em seu respectivo ano.

Quadro 1 - Histórico de surtos de Doenças Transmitidas por Alimentos no Brasil de 2000 a 2017.

Ano de notificação	Surtos	Expostos	Doentes	Óbitos	Taxa de letalidade
2000	545	31.943	9.613	4	0,04%
2001	897	211.228	15.706	5	0,03%
2002	823	116.962	12.402	5	0,04%
2003	620	688.742	17.981	4	0,02%
2004	645	368.167	21.781	21	0,10%
2005	923	242.191	17.279	12	0,07%
2006	577	49.044	10.356	8	0,08%
2007	683	25.195	11.635	11	0,09%
2008	641	23.275	8.736	26	0,30%
2009	594	24.014	9.407	12	0,13%
2010	498	23.954	8.628	11	0,13%
2011	795	52.640	17.884	4	0,02%
2012	863	42.138	14.670	10	0,07%
2013	861	64.340	17.455	8	0,05%
2014	886	124.359	15.700	9	0,06%
2015	673	35.826	10.676	17	0,16%
2016	538	200.896	9.935	7	0,07%

2017*	441	15.287	6.559	8	0,12%
Total Geral	12.503	2.340.201	236.403	182	0,08%

Fonte: Sinan/SVS/ *apud* Ministério da Saúde, 2018.

— Maior número de surto;

— Menor número de surto;

MANIPULADORES DE ALIMENTOS

O termo manipulador de alimentos refere-se a pessoas que no uso de suas atribuições no serviço de alimentação possuem o maior contato com o alimento. Dessa maneira os indivíduos envolvidos no processo de produção devem estar capacitados e esclarecidos sobre as boas práticas de fabricação de alimentos (DUARTE, 2017).

São muitos os riscos sanitários que envolvem e comprometem a qualidade dos alimentos oferecidos por manipuladores de alimentos, principalmente quando este possui local de trabalho na rua. Estes riscos são um tipo de preocupação mundial, e na maioria das vezes possui como ponto fraco a manipulação inadequada advindo de pouco conhecimento e processos incorretos (ROCHA et al. 2018).

Estudos apontam que o problema esteja focado na má formação e desqualificação destes trabalhadores, já que a parte informal deste segmento não passa por nenhuma vistoria prévia, licenciamento ou mesmo pede formação comprovada para trabalhar com alimentos. Muitas pessoas aproveitam para elaborar receitas caseiras e vender na rua com/sem ponto fixo, escolas, universidades e próximo a igrejas, pontos de vendas de alimentos e água são frequentes em todos os lugares (MEDEIROS, CARVALHO, FRANCO, 2017).

Como forma de adequação aos serviços de alimentação, foi criada em 15 de setembro de 2004 uma legislação específica que abrange os parâmetros a serem seguidos para esta modalidade e assim servir de auxílio para os profissionais da área no que diz respeito as boas práticas, deste modo foi lançada a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº. 216 da Anvisa, que avalia os Serviços de Alimentação em relação às Boas Práticas no Brasil (FACCIOLI et al 2018). Juntamente com a RDC nº 275, DE 21 DE OUTUBRO DE 2002.

No que tange as doenças relacionadas a inadequada manipulação dos alimentos, as infecções causadas por contaminação cruzada de alimentos crus e cozidos, preparo, armazenamento e temperaturas incorretas estão mais frequentes, assim como certos tipos de bactérias transmitidas aos alimentos através da fala, espirro, doenças do manipulador, cortes nas mãos, contaminação física (unha, cabelo) dentre outros (GÓIOS et al. 2017).

HIGIENIZAÇÃO DE MÃOS E USO DE EPI'S

Existem palavras chaves acerca da produção de alimentos por ambulantes e seu consumo: rapidez e facilidade. São estas vertentes

dentre várias outras que levam as pessoas a trocarem seu momento familiar e restaurantes formais por comidas rápidas, pois aliado ao preço, tornam esse serviço cada vez mais atrativos. Além do mais a falta de tempo e aumento da renda da sociedade moderna tem sido quesitos influenciadores.

Para contornar estes problemas, vendedores ambulantes aproveitam-se para gerar renda suprindo uma necessidade real, tornando-se uma alternativa de trabalho para muitos que se encontram na lista de desempregados deste país, sem um emprego fixo e formal (AGUIAR, COSTA, 2018).

De certo modo a venda de alimentos por ambulantes supri necessidades que sempre vão existir, se não fosse pela falta de higiene e cuidados adequados com os alimentos, seria uma boa forma de acabar com um problema sem gerar outro pior.

Dessa forma evidenciou-se que a formação dos vendedores e forma como estes lidam com a condição higiênica sanitária no manuseio de alimentos estão intimamente ligados a seu nível de formação, uma vez que o nível educacional configura um dos principais determinantes do risco à saúde associado à comida de rua (MAGALHÃES et al., 2016).

Reunindo trabalhos sobre o tema manipulador de alimentos, pode-se perceber que de 79 pontos de venda de comidas avaliados em várias cidades e regiões, resultaram numa média de 79,9% de não conformidade para o quesito manipuladores, que inclui lavagens das mãos, uso de papel toalha para secagem das mãos, uso de adornos (anéis, brincos, etc.), uso de unhas curtas, limpas e sem esmalte, luvas, máscara, utilizam touca e manipulam dinheiro.

Na Figura 2 é possível perceber algumas formas errôneas de se comportar em uma cozinha durante a preparação de alimentos, assim como as partes do corpo que apresentam as principais vias de transmissão de bactérias.

Imagem 2 – Perigos presentes no manipulador de alimentos



Fonte: Cartilha do manipulador de alimentos, 2010.

A este quesito é dada a devida importância pois sabe-se que o manipulador quando não compreende a real importância da segurança dos alimentos, pode se tornar um transmissor viável de agentes patogênicos de doenças alimentares, quando falhas e erros são cometidos. Podendo o próprio manipulador se tornar veiculador de patógenos com graves riscos à saúde (MEDEIROS, CARVALHO, FRANCO, 2017).

A real importância a lavagem das mãos é dada como um meio de amenizar riscos, além de ser a maneira mais simples de prevenir a propagação de doenças. Este descuido por parte dos manipuladores, pode acarretar problema graves, isso por que a superfície das mãos consegue agregar grande número de microrganismos patogênicos ou não, e quando não há uma adequada higienização, estes podem se propagar durante a manipulação de alimentos podendo contaminá-los (GARCIA, 2013).

Imagem 3 – Correta higienização das mãos.



Fonte: Cartilha do manipulador de alimentos, 2010.

A prefeitura municipal de Teresina com apoio do Ministério da Saúde, 2006, preconiza alguns momentos indispensáveis da lavagem das mãos:

Ao sair do banheiro ou vestiário

- Ao tocar o nariz, cabelo, sapatos, dinheiro e cigarro;
- Após tocar alimentos podres e estragados;
- Após carregar o lixo;

- Sempre e antes de tocar em qualquer utensílio e equipamento, ou seja, tudo que for entrar em contato com o alimento.

Seguindo estes procedimentos simples de higienização das mãos aliado a correta conservação dos alimentos em temperaturas adequadas e o cozimento correto evitam ou controlam a contaminação dos alimentos. Essas medidas simples fazem parte das Boas Práticas (ANVISA, 2004).

No Brasil, a Anvisa tem apresentado uma série de ações para disseminar a cultura de Higienização das Mãos aos profissionais que atuam na área da saúde e no Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (SNVS), oferecendo-lhes meios técnicos e informativos.

Desta forma foram criadas a **Resolução da Diretoria Colegiada nº 42, de 25 de outubro de 2010**, que designa a obrigatoriedade de preparação alcoólica para a Higienização das Mãos nos pontos de serviços de saúde do país. Além desta, também há a RDC **nº 36, de 25 de julho de 2013**, que estabelece ações para a segurança do paciente em serviços de saúde, adotando o protocolo de prática de Higienização das Mãos.

A Anvisa publicou em 2018 a [Nota Técnica 01/2018-GVIMS/GGTES/ANVISA](#), esta nota traz os requisitos necessários para a seleção de produtos de Higienização das Mãos.

Para acrescentar as notas e RDC publicadas, a Anvisa ainda Agência conta com [materiais de apoio](#), como cartazes, relatórios e produção digital, estes podem ser utilizados como suporte para as ações de capacitação e frequentes meios de informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado reuniu pesquisas que abordam uma das problemáticas principais da alimentação fora do domicílio, higiene na obtenção. Acerca deste tema pode-se confirmar com base em vários autores apresentados, que a causa e solução para este problema na maioria das vezes são os manipuladores, e por tanto, quanto mais conhecimento for ofertado para os mesmos menores serão os riscos com contaminação, diminuindo assim surtos e conseqüentemente morbidades provocados por ingestão de alimentos contaminados.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). RDC 216, 2004. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br>. Acesso em: 23 jul 2019.

AGUIAR, I. W. O; COSTA, A. M. M. D. Práticas higienicossanitárias de vendedores ambulantes de alimentos em um campus universitário de Fortaleza, Ce. Rev. Higiene Alimentar - Vol.32 - nº 278/279 - Março/Abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1428, de 26 de novembro de 1993. Dispõe sobre o controle de qualidade na área de alimentos. Anexo: Regulamento técnico para inspeção sanitária de alimentos. Disponível em: < http://www.anvisa.gov.br/legis/portarias/1428_93.htm>. Acesso em: 01 Out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Protocolo para a prática de higiene das mãos em serviços de saúde. Brasília: Anvisa, 2013. 16 p.

DUARTE, F. M. Percepção de manipuladores de alimentos sobre risco sanitário. 2017. 61 f. Monografia (Pós-Graduação em Gestão da Produção de Refeições Saudáveis) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2017. http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18585/1/2017_FlaviaMorenoDuarTE_tcc.pdf.

FACCIOLI, L.S; STRASBURG, V; SERAFIM, A.L; VENZKE, J.G. Condições De Higiene Dos Manipuladores de Alimentos de Hospitais Do Município De Porto Alegre – RS. 6º Simpósio de Segurança Alimentar: Desvendando Mitos. FAURGS – Gramado – Rio Grande do Sul, 2018.

FERREIRA, Y. G. S; FOGAÇA, L. C. S. Levantamento do nível de conhecimento dos manipuladores de serviços de alimentação em feiras livres sobre Boas Práticas de Fabricação, na Cidade de Vitória da Conquista – BA. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.12, N. 40. 2018 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 06 Nov. 2018.

GARCIA, P.P.C. A Eficácia do Treinamento de Manipuladores de Alimentos: O Modelo Transteórico Em Foco. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Programa de Pós Graduação em Nutrição Humana, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

GÓIOS, A; MARTINS, M. L; FERREIRA, L; NUNES, A; ROCHA, A. Conhecimentos de Manipuladores de Alimentos Sobre Segurança dos Alimentos e Alergias. Rev. Higiene Alimentar - Vol.31 - nº 264/265 - Janeiro/Fevereiro de 2017.

GOMES, C. H. F; LAZARINI, W. S; MADUREIRA, R. Capacitação permanente em boas práticas de manipulação de alimento para vendedores ambulantes. Rev. Bras. Pesq. Saúde, Vitória, 19(1): 44-51, jan-mar, 2017.

INOUE Y. F. P; LOPES, A. C. M. Comida de rua e grandes eventos: boas práticas de manipulação e controle sanitário. Higiene Alimentar - Vol.30 - nº 254/255 - Março/Abril de 2016.

MATOS J. C; BENVINDO, L. R. S; SILVA T. O; CARVALHO, L. M. F. Condições higiênico-sanitárias de feiras livres: uma revisão integrativa. Revista Eletrônica Gestão & Saúde. Vol.06, Nº. 03, Ano 2015 p. 2884-93.

MAGALHÃES, J. A.; CARVALHO, S. dos S.; MELQUIADES, R.; ROSA, G. da; MERLINI, L. S. Comércio ambulante de alimentos: condições higiênico-sanitárias nos pontos de venda no município de Umuarama, Paraná, Brasil. Arq. Ciênc. Vet. Zool. UNIPAR, Umuarama, v. 19, n. 3, p. 147-152, jul./set. 2016.

MALLON, C; BORTOLOZO, E. A. F. Q. Alimentos comercializados por ambulantes: Uma questão de segurança alimentar. Publ. UEPG Ci. Biol. Saúde, Ponta Grossa, (3/4): 65-76, set./dez. 2004.

MEDEIROS, M. G. G. A; CARVALHO, L. R; FRANCO, R. M. F. Percepção sobre a higiene dos manipuladores de alimentos e perfil microbiológico em restaurante universitário. Ciência & Saúde Coletiva, 22(2):383-392, 2017.

MELO, E. S; AMORIM, W. R; PINHEIRO, R. E. E; CORRÊA, P. G. N; CARVALHO, S. M. R; SANTOS, A. R. S. S; BARROS, D. S; OLIVEIRA, E. T. A. C; MENDES, C. A; SOUSA, F. V. Doenças transmitidas por alimentos e principais agentes bacterianos envolvidos em surtos no Brasil: revisão. PUBVET, v.12, n.10, a191, p.1-9, Out., 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Surtos de Doenças Transmitidas por Alimentos no Brasil. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis Coordenação Geral de Doenças Transmissíveis, Jan. 2018. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/janeiro/17/Apresentacao-Surtos-DTA-2018.pdf>. Acesso em 07 Nov. 2018.

PADILHA, M. R. F; SHINOHARA, N. K. S; SILVA, D. D; SILVA, A. L. M; LIMA, G. S. Qualidade dos Alimentos no Comércio Informal de Camaragibe, Pernambuco. Revista "Diálogos Acadêmicos, v. 11, nº 2, p. 19-32, JUL-DEZ, 2016.

RIBEIRO, H; JAIME, P. C; VENTURA, D. **Alimentação e sustentabilidade**. ESTUDOS AVANÇADOS., Faculdade de Saúde

Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo / São Paulo, Brasil. pág. 89, 2017.

ROCHA, C. B; CÔRREA, A. C; BENERI, V. A; ALVARENGO, M. C; MIRANDA, F. M; MENESES, M. N. Efetividade da educação sanitária na redução dos riscos no comércio de produtos cárneos. PUBVET v.12, n.6, a115, p.1-5, Jun., 2018.

SILVA, S. A. Comida de rua na orla de Salvador-Ba: Um estudo na perspectiva socioeconômica e da segurança de alimentos. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Dissertação de Mestrado, 2012.

SOUZA, G. C; SANTOS, C. T. B; ANDRADE, ANDERSON A. ALVES, L. Comida de rua: avaliação das condições higiênico-sanitárias de manipuladores de alimentos. Ciência & Saúde Coletiva, 20(8):2329-2338, 2015.

TINOCO B., DORNA N. S: NEVES M. C. P: ROMANO K. R. Avaliação das condições higiênico-sanitárias dos manipuladores de alimentos das barracas da feira livre de Seropédica, RJ. XX Congresso Brasileiro de Economia Doméstica, p.1-10, Rio de Janeiro, 2009.

VASCONCELLOS, A. B. P. A; MOURA, L. B. A. Segurança alimentar e nutricional: uma análise da situação da descentralização de sua política pública nacional. CSP Cadernos de Saúde Pública. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2018.

ZANDONADI, R. P. et al. Atitudes de risco do consumidor em restaurantes de auto-serviço. Revista de Nutrição, v. 20, n.1, p.19-26, 2007.