



PUBLICAÇÃO CONTÍNUA.

scientificmagazine@hotmail.com

Site <http://scientificmagazine.com.br/>

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER- ISSN: 2177-8574

SCIENTIFIC MAGAZINE

SCIENTIFIC MAGAZINE - Ano: XIII - nº113/B 2019- ISSN: 2177-8574

SCIENTIFIC MAGAZINE

SCIENTIFIC MAGAZINE-, Ano XIII, n° 113/ -Outubro B- 2019
- São Paulo. SP.

Site <http://scientificmagazine.com.br/>

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER- ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, n° 113/ Outubro - B- 2019.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Francisco L. Araújo

Diretor Executivo

Mauricio Furlanetto

SECRETÁRIO DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS

André Luís

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Ms. Eliane Maria Nunes Benizio

Profa. Ms Lídia dos Santos Ferreira

Profa Ms Fatima Rosangela Silva Cailos

Profa. Maira Ramonieri Mansano Mendonça

Profa. Thauanny Cailos Cavalcante

Profa. Ms Maria das Graças Oliveira Rodrigues

Prof. Adilson de Almeida Rodrigues

Profa Dra Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Profa. Ms Eliane Maria Nunes Benizio

Profa. Ms Maria das Graças Mendes da Silva

Profa. Ms Rosângela Maria Tôrres Emerique



Origem: Projeto NBR 6022:2002 ABNT/CB-14 - Comitê Brasileiro de Finanças, Bancos, Seguros, Comércio, Administração e Documentação CE-14:001.01 - Comissão de Estudo de Documentação NBR 6022 - Information and documentation - Article in printed scientific periodical publication - Presentation Descriptors: Documentation. Periodic article. Printed scientific periodical publication. Esta Norma substitui a NBR 6022:1994 Válida a partir de 30.06.2003.

Sede: Rio de Janeiro Av. Treze de Maio, 13/28º andar CEP 20003-900 - Caixa Postal 1680 Rio de Janeiro - RJ
Tel.: PABX (21) 3974-2300 Fax: (21) 2240-8249/2220-6436 Endereço eletrônico: www.abnt.org.br ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas Copyright © 2003, ABNT-Associação Brasileira de Normas Técnicas Printed in Brazil/ Impresso no Brasil Todos os direitos reserva

Endereço para Encaminhamento:

Revista (on-line) Scientific Magazine

Email: scientificmagazine@hotmail.com

Conselho Editorial - Scientific Magazine - São Paulo-SP- Brasil

<http://www.scientificmagazine.com.br/>

SUMÁRIO

ESTRESSE DOCENTE E SEUS ENFRENTAMENTOS	4
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO EDUCADOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA	13
EDUCAÇÃO INFANTIL E O AUTISMO	21
A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA “PROJETO INTEGRADO” NOS CURSOS TECNOLÓGICOS DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DA CIDADE DE MANAUS	34
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: UM OLHAR PARA A MOTIVAÇÃO SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA E DOS TEMAS GERADORES COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	47
PARADIGMA FENOMENOLÓGICO DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES	67
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO, DESENVOLVIDA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA INCLUSÃO SOCIAL: O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL BERTHA D’ALESSANDRO.....	78
PROFISSÃO DOCENTE E ESTRESSE NO TRABALHO	92
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE NO TRABALHO DE ENFERMAGEM	102
PROJETO INTEGRADO: DEFINIÇÕES, CONCEITOS PEDAGÓGICOS E IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	112
CONTEXTO DA GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	136
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM: ESTRESSE LABORAL	145

ESTRESSE DOCENTE E SEUS ENFRENTAMENTOS

Eliane Maria Nunes Benizio¹

RESUMO

Esta é uma investigação que traz como objetivo geral conhecer a respeito do estresse docente no trabalho dos educadores e suas manifestações. O estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo, amparados pelos autores como: Gatti (2009), Gomes (2006), Mendonça (2016) e outros, que apontaram uma análise sobre o fator estresse na profissão docente devido aos efeitos negativos que traz ao indivíduo que o apresenta, uma vez que a questão do estresse hoje é uma situação que se torna muito importante. Constatou que devido as sofridas situações no ambiente do trabalho do professor nas últimas décadas e as frequentes mudanças, tem aumentado o número de profissionais dessa área que sofre de estresse. O estudo mostrou que atualmente, há um número considerável de professores que demonstram desconforto em relação à instituição em que trabalham por vários motivos, dentre os quais destacam as condições de trabalho e a pressão a que são expostos diariamente. Essa condição resulta em o aparecimento de estresse e falta de motivação, um problema que afeta diretamente a qualidade da educação, pois causa menos interesse pelos alunos, absenteísmo e atitudes negativas em relação aos colegas de trabalho. Tudo isso dificulta o bom funcionamento de uma instituição escolar.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Docente. Ambiente de Trabalho. Estresse.

ABSTRACT

This is an investigation that has as its general objective to know about the teaching stress in the work of educators and their manifestations. The bibliographic, descriptive and qualitative study, supported by the authors as: Gatti (2009), Gomes (2006), Mendonça (2016) and others, who pointed out an analysis of the stress factor in the teaching profession due to the negative effects it brings to the individual who presents it, since the issue of stress today is a very important situation. It found that due to the suffering situations in the teacher's work environment in the last decades and the frequent changes, the number of professionals in this area suffering from stress has increased. The study showed that there are currently a considerable number of teachers who are uncomfortable with the institution they work for a variety of reasons, including working conditions and the pressure to which they are exposed daily. This condition results in the onset of stress, psychological crisis, and lack of motivation, a problem that directly affects the quality of education as it causes less interest in students, absenteeism, and negative attitudes toward co-workers. All this hinders the proper functioning of a school institution.

Keywords: School Environment. Teacher. Workplace. Stress.

¹Graduada em Biologia pela FAMASUL - Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Campus de Vitória/PE; Pós-Graduação Lato Sensu em: Ciências Biológicas pela Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão, Pró-ciências pela UFPE (1997); Mestrado livre em

Psicanálise Aplicada à Gestão de Pessoas pela UNIDERC - União de Instituições para o Desenvolvimento Educacional, Religioso e Cultural; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable..

1. INTRODUÇÃO

A mudança na sociedade nos últimos anos influenciou a vida das pessoas porque os valores predominantes foram modificados em outros momentos históricos, e estes, como guias de ação e padrões de comportamento das pessoas, sofreram uma transformação porque o homem influencia a sociedade tornando-se um agente de mudanças, mas ao mesmo tempo é um paciente sujeito às modificações produzidas nela (ROCHA, 2008).

Houve grandes avanços científicos, tecnológicos ou de saúde; as concepções filosóficas variaram a um ritmo acelerado; as relações pessoais e as interpessoais foram influenciadas pelas novas tecnologias, dando origem a um conceito de homem diferente do século passado.

Nesta sociedade em mudança, "o professor" sofre uma perda de reconhecimento social devido em grande parte à desvalorização da cultura e também ao culto atual de pessoas com grande poder econômico. Houve também uma mudança na profissão do professor, que é obrigado não apenas a transmitir conhecimento, mas a ensinar a aprender a aprender.

Nos últimos anos, várias reformas educacionais foram implementadas, reformas educacionais com mudanças na estrutura, currículo, critérios de avaliação, etc. Os professores vivem diariamente a falta de motivação dos alunos, a falta de disciplina, o comportamento dos conhecidos objetores escolares, distorcendo o desenvolvimento da convivência em sala de aula, o desinteresse das famílias, a falta de promoção dos professores, a apatia e a duração do período usado pela administração para resolver problemas, etc. Todas essas situações, juntamente com o novo modo de vida, causaram em muitos professores situações angustiantes que às vezes levaram a doenças.

O estresse relacionado ao trabalho, de acordo Ballone (2016), é um desequilíbrio substancial (percebido) entre a demanda e a capacidade de resposta (do indivíduo) sob condições em que o não atendimento a essa demanda tem consequências (percebidas) significativas. Nesse contexto, traz como objetivo geral: conhecer a respeito do estresse docente no trabalho dos educadores e suas manifestações. Procura ainda, discorrer acerca do principal sintoma do estresse relacionado ao trabalho é a percepção de viver uma situação que a supera e que não

pode controlar. Essa situação pode impedir que o professor faça seu trabalho corretamente.

2. ESTRESSE LABORAL DOCENTE

Segundo a Organização Mundial da Saúde, o estresse no trabalho será a nova epidemia do século XXI. Em nosso país, segundo dados revelados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), revelou que o Brasil ocupa o terceiro lugar com a maior porcentagem de estresse relacionado ao trabalho no mundo (NUNES SOBRINHO, 2008).

O estresse tornou-se uma doença que ocorre com mais frequência. Nos últimos anos, as instituições de ensino foram afetadas por inúmeros casos de estresse relacionado ao trabalho dos professores, devido às atuais mudanças políticas e sociais, que deixam consequências, como problemas físicos, sociais e psicológicos. A presença de estresse no trabalho nas escolas é causada por mudanças na sociedade e a política de hoje.

A educação de cada país é o reflexo de sua comunidade e, portanto, está exposta aos problemas que dela surgem. A base para criar mudanças em uma sociedade é a educação. No México, as instituições

educacionais têm efeitos que influenciam o desenvolvimento de indivíduos que estão se saindo bem na comunidade (ROCHA e FERNANDES, 2008).

Alguns autores clássicos, como CORRÊA (2013) e Codo (2006) definiram o estresse como:

[...] trabalho como o estado manifestado por uma síndrome específica, consistindo em alterações específicas incluídas no sistema biológico. Qualquer agente negativo que cause desequilíbrio no corpo é chamado estressor (CORRÊA, 2013 E CODO, 2006, p.56).

Do ponto de vista dos autores, o estresse é um conjunto de relações entre a pessoa e uma situação; quando o último excede a capacidade do indivíduo, coloca em risco seu bem-estar pessoal.

Existem fatores que afetam negativamente o comportamento, o que gera insatisfação, falta de comprometimento, fadiga física, baixa autoestima. Segundo Inocente (2007), atualmente, os professores estão sob grande pressão em seu trabalho devido a múltiplas causas, e essas tensões afetam negativamente esse grupo, tornando-se uma das causas mais frequentes de afastamento por motivo de doença.

A pesquisa sobre desconforto do professor, segundo Barros (2007), destaca o

alto percentual de desajustamento do corpo docente, sendo mais afetado psicologicamente do que a população em geral. É verdade que ocorrem consequências disfuncionais, como tensão muscular no pescoço, dor de cabeça, irritabilidade, mudanças de humor, exaustão, ansiedade, falta de motivação em geral.

Gonçalves (2008) descreve o estresse como um ingrediente inevitável da vida, semelhante à fome ou sede. Esta afirmação pressupõe que todos nós temos estresse, o problema surge quando a tensão produzida no corpo antes de um estímulo é negativa e sobrecarrega as pessoas. Todo mundo tem um nível de ansiedade que melhora o desempenho e, acima desse nível, consequências prejudiciais podem surgir.

No relatório da OIT (2017) segundo Camargo (2018) a "Work in the World", reconhece-se que o estresse e a síndrome de burnout não são fenômenos isolados, mas que ambos se tornaram um risco ocupacional significativo da profissão docente, o que afeta maneira muito particular para o corpo docente, conforme ilustrado pelos dados detalhados abaixo:

- ✓ No Reino Unido, 20% dos professores sofrem de problemas de ansiedade, depressão e estresse;
- ✓ Nos EUA 27% dos educadores investigados sofreram problemas crônicos de saúde como resultado do ensino, 40% reconhecem tomar medicamentos devido a problemas de saúde relacionados ao seu trabalho;
- ✓ Na Suécia, concluiu-se que 25% dos educadores estão sujeitos a estresse psicológico, em um grau que pode ser considerado de alto risco.
- ✓ Em nosso país, a pesquisa sobre saúde dos professores não foi abordada como tal ou como uma unidade.

Mas o que é estresse do professor? Para Codo (2006) existem várias definições entre as quais destacamos que, de Carvalho (2011), o estresse do professor é definido como a experiência de emoções negativas e desagradáveis, como raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultantes de algum aspecto de seu trabalho e que são acompanhadas por mudanças fisiológicas e bioquímicas.

Toda situação de estresse no trabalho pode ser gerada por:

- ✓ - Uma resposta às pressões ou tensões a que o profissional está sujeito;
- ✓ - Um estímulo que alerta sobre situações indesejadas;
- ✓ - Um desequilíbrio entre as demandas do trabalho e as capacidades individuais.

No trabalho de Carvalho (2011, p.87) conclui: “o estresse é uma condição complexa que envolve estímulos e respostas mediadas por processos psicológicos”. Segundo o autor, a base do estresse é o excesso de esforço causado pela modulação de variáveis e associado a elementos predisponentes (personalidade) e demográficos (sexo, idade etc.). Em resumo, o estresse é a resposta psicológica e fisiológica às demandas de seu contexto, que excedem a capacidade de resolvê-lo pelo indivíduo; conseqüentemente, um desequilíbrio psicofísico é criado.

Camargo (2018) realiza um trabalho em que analisa uma série de estudos sobre problemas percebidos pelos professores, entre os quais a motivação dos alunos, o relacionamento com os pais e colegas da profissão, a carga de ensino e o material insuficiente. Bragion (2008) descreve a satisfação / insatisfação dos professores, não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente.

Berger (2009) investiga os problemas do corpo docente, entre os quais se destaca a instabilidade no trabalho, excesso na carga horária de ensino, a massificação dos alunos e a oferta insuficiente de infraestrutura e material didático.

Beranger (2007) realizou um estudo relacionados à satisfação dos professores, mostrando que estes demonstram satisfação moderada com os recursos de ensino disponíveis, o grupo de ensino é um dos menos satisfeitos juntamente com os profissionais de enfermagem, quanto maior o nível profissional, maior a satisfação, maior a variação na atividade.

Portanto, entre os estressores no ambiente escolar, compreende as condições de trabalho, pressões de tempo, contexto escolar desvalorizado, ambigüidade de conflito, nível de participação na tomada de decisões, falta de autonomia no exercício da atividade profissional, avaliação de professores, relacionamento professor / aluno, falta de promoção e apoio que recebem da organização, autoestima ou orientação vocacional, dificuldades em gerenciar interações em sala de aula, problemas e falta de disciplina, apatia, baixos resultados de avaliação, abuso físico

e verbal, baixa motivação dos alunos, pressões temporárias, status social, conflitos entre os próprios professores, rápidas mudanças nas demandas curriculares, etc.

2.1. Descrições de alguns agentes estressores

Grande parte dos estudiosos que buscam explicar as causas do estresse na vida de profissionais que desenvolvem uma carga de trabalho bastante árdua compreendem que a maioria desses indivíduos é condicionada pela própria realidade familiar, individual e social a qual estão inseridos e por essa razão, muitos teóricos caracterizam os agentes estressores classificando-os de diversas formas.

Em vários aspectos a sociedade contemporânea ou da globalização acelerada pelos avanços técnicos e científicos advindos desde o surgimento da industrialização moderna revela que o mundo atualmente se depara com a era do conhecimento o que acarreta para a escola um olhar diferenciado no processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte o papel do professor tem se modificado na tentativa de atender as expectativas e necessidades da sociedade em constante processo de mudança (LAZARUS, 2000). Uma das

modificações mais significativas ocorridas no papel do professor, refletida por Nóvoa (1995) está relacionada ao avanço do saber contínuo, podendo assumir novas funções, dominar uma série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas e nem tão pouco fazem parte do seu inteiro domínio.

Assim sendo, os professores sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento de tensão no exercício de seu trabalho, cuja dificuldade cresce pela fragmentação da atividade do professor e o acúmulo das responsabilidades que lhes são exigidas: O professor é aquele que está sempre sob um crivo crítico, desde o ingresso na carreira, através de avaliações sistemáticas para ascensão profissional, da submissão de trabalho em eventos, da apresentação de projetos e de relatórios de atividades e de pesquisas. Vive-se no mundo globalizado, onde os problemas enfrentados na profissão docente despertam questionamentos como: o stress é um fator que influencia na qualidade de vida dos professores?

Atualmente, o professor possui responsabilidades sociais mais intensas, porém ao mesmo tempo em que lhe são exigidas novas funções e tarefas, o seu

prestígio social decresce. Essa diversidade de papéis faz com que exista uma crise na sua identidade e profissionalidade resultando em uma sobrecarga de trabalho, provocando, muitas vezes, a exaustão.

Considera-se que não é recente o reconhecimento de que as situações de trabalho podem interferir negativamente na saúde dos indivíduos. Especificamente, no que se refere aos professores, considera-se que esta profissão favoreça o aparecimento de síndromes nervosas. Já em 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), considerou o stress como uma das principais causas de abandono da profissão docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental.

Para melhor conhecimento do significado do stress buscaremos abordar, em seguida, os principais conceitos sobre o termo em questão. Conceituando Stress. Lazarus (2000) relata que as primeiras referências sobre a palavra stress surgiram a partir do século XIV, conceituada com o significado de “aflição e adversidade”, mas seu uso era esporádico e não sistemático.

Selye em 1926 implementou nesse sentido o conceito de stress na área da saúde para conceituá-lo como um conjunto de

reações não específicas que ele havia observado em pacientes com várias patologias. O referido autor em 1974 redefiniu o conceito de stress, como uma resposta não específica do corpo a qualquer exigência. Para ele, o stress é qualquer pressão imposta à pessoa. Essa pressão pode ser de origem física, psicológica ou psicossocial. Lipp (1996, p. 19), afirma:

[...] O termo (stress) foi usado, na área de saúde, pela primeira vez, em 1926 por Hans Selye que notou que muitas pessoas sofriam de várias doenças físicas e reclamavam de alguns sintomas em comum, tais como: falta de apetite, pressão alta, desânimo e fadiga. Tal observação desencadeou extensas pesquisas médicas que culminaram com a definição, na época, de stress como um desgaste geral do organismo (LIPP, 1996, p.19).

Segundo Lipp (1996, p. 19), “tudo o que cause uma quebra da homeostase interna que exija alguma adaptação pode ser chamado de estressor”. Ele mesmo afirma, que um estressor” é qualquer evento que amedronte, confunda ou excite a pessoa”. Baseado nesse pressuposto chamamos de estressor qualquer situação geradora de estado emocional forte que tenha como consequência uma quebra do equilíbrio interno e que exija alguma adaptação, entretanto, há uma outra forma de classificar eventos estressores como: internos e

externos. Conforme o autor supracitado, os estressores externos constituem os eventos que ocorrem na vida do ser humano, sejam eles, morte, acidentes, brigas, situação econômica, nascimento de filhos, entre outros.

Nesse contexto, esses estressores afetam todos os profissionais da educação porque fazem parte da profissão e geram, em maior ou menor grau, ansiedade, energia positiva que leva à ação. Mas, essa é a pressão diária que serve como motor de ação e, se a força exercida pela pressão não é excessiva, pode ser descrita como positiva, mas se essa energia necessária para exceder certos limites, falamos sobre doenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se, que um dos valores fundamentais do ser humano é o da saúde e não apenas o físico como ausência de doença, mas a saúde entendida como bem-estar generalizado em todos os aspectos do indivíduo, ou seja, saúde emocional, saúde física, saúde psíquica, saúde no trabalho. A pessoa tem o direito de ter as melhores condições para alcançar o bem tão precioso quanto a saúde.

Conclui-se que, o estresse dos professores é uma das doenças mais comuns nesse grupo e será necessário fornecer estratégias para evitar o risco ocupacional que afeta os professores. Por outro lado, os professores carecem de formação nesse sentido e não sabem como expressar as circunstâncias que os levaram a esse tipo de desconforto.

Portanto, o estresse relacionado ao trabalho docente foi identificado como um perigo latente para os trabalhadores da educação, pois seu trabalho diário envolve lidar com pessoas. Esse fenômeno se manifesta quando as demandas do contexto excedem a capacidade do indivíduo de enfrentá-las. O professor do dia a dia realiza atividades dentro e fora da instituição; Ele usa parte de seu tempo livre para realizá-los, que deve estar destinado a descansar e relaxar. Seria apropriado ter os recursos pertinentes para lidar com esse estresse, pois é apropriado iniciar uma investigação séria que permita conhecer as causas que causam esses sintomas, para poder fornecer as possíveis ferramentas e tratamentos desse desconforto.

REFERÊNCIAS

- BALLONE, G. J. **Estresse e Trabalho**. Revisto em 2015. Disponível em: <http://psiqweb.net/index.php/estresse-2/estresse-e-trabalho/>. Acesso em: 24 out. 2016
- BARROS, B.; LOUZADA, A. P. **Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade?** Revista de Psicologia da USP, São Paulo, out/dez, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007.
- BERANGER, M. **Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: o fenômeno do mal-estar docente e suas implicações**. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Faculdade de Matemática, PUCSP, São Paulo, 2007.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 31 ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRAGION, T. A. A.; FOLTRAN, T. R. F.; PENTEADO, R. Z. **Relações entre voz, trabalho e saúde: percepções de professores**. *Distúrb Comun*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 319-325, dezembro, 2008.
- CAMARGO, D. A. F. **O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores**. 121 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.
- CARVALHO, M. V. B.; GARCIA, F. C. **Prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental e médio: estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Curvelo – MG**. *Anais...*, SemeAd, 2011
- CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar**. In: CODO, W. Por Uma Psicologia Do Trabalho: Ensaio Recolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CORRÊA, M. G. **Abordagens teórico-metodológicas em saúde/ doença mental e trabalho**. Uniabeu, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, jan/junho, 2013.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, L.; BRITO, J. **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, ano 6, n.1, p. 1-14, 2006.
- GONÇALVES, C. M. M. **Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero**. Resumo da Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.
- INOCENTE, N. J. **Estresse ocupacional: origem, conceitos, relações e aplicações nas organizações e no trabalho**. In: CHAMON, E. M. Q. O. *Gestão e comportamento humano nas organizações*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. (p. 146-179)
- MENDONÇA, V. **Saúde Mental e trabalho docente: motivos de afastamento por licença de uma rede de ensino municipal**. 83 p. (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Psicologia. Universidade de Taubaté. Taubaté: Unitau, 2016.
- NUNES SOBRINHO, F. P. **O stress do professor do ensino fundamental**. In: LIPP, M. (ed.) *O stress do professor*. 6 ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador**. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. v.57, n.1, Rio de Janeiro, 2008.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO EDUCADOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA

Lídia dos Santos Ferreira²

RESUMO

Dentro da profissão de professor, um dos principais desafios é fornecer respostas às necessidades educacionais dos alunos e garantir que eles obtenham uma aprendizagem significativa. Por meio deste estudo bibliográfico e descritivo, compreendeu-se como o desafio no ensino que deve levar em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos da EJA, objetivando a integração escolar. Esse desafio incorpora princípios fundamentais na educação, como igualdade e respeito à diversidade, direitos humanos básicos que devem ser respeitados. Dessa forma, é promovida uma sociedade em que o ser humano é aceito como um ser único, portanto, diferente do outro. Esta pesquisa abordou a maneira pela qual a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos é percebida por estudantes. O exposto é complementado pelo olhar dos professores, abordado qualitativamente o que reflete as motivações e práticas pedagógicas que dão origem à formação do aluno da EJA, oferecendo conhecimento diário que contribuam para a visibilidade de boas práticas educacionais, e que esse conhecimento lhes permita reconhecer, confrontar e resolver as dificuldades de um mundo globalizado cada vez mais diversificado, que consiste na implementação de uma educação onde as oportunidades estão presentes para todos, este é um desafio prioritário para o

desenvolvimento de uma prática pedagógica coesa na educação atual, que traz por objetivo descrever os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas na EJA.

Palavras-chave: Desafios. EJA. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Within the teaching profession, one of the key challenges is providing answers to students' educational needs and ensuring that they gain meaningful learning. Through this bibliographical and descriptive study, it was understood as the challenge in teaching that must take into consideration the special educational needs of the students of EJA, aiming at the school integration. This challenge incorporates fundamental principles in education, such as equality and respect for diversity, basic human rights that must be respected. In this way, a society is promoted in which the human being is accepted as a unique being, therefore different from the other. This research addressed the way in which the pedagogical practice of teachers of Youth and Adult Education is perceived by students. The above is complemented by the teachers' perspective, which is qualitatively approached, reflecting the motivations and pedagogical practices that give rise to the education of the EJA student, offering daily knowledge that contributes to the visibility of good educational practices, and that this knowledge allows them to recognize, To confront and solve the difficulties of an increasingly diversified globalized world,

² Formação básica Centro Técnico Congregacional em Nilópolis; Formação de Professores - E.M José de A'lessandro; Graduação: Licenciatura em Geografia. Pós-graduação em Gestão Ambiental - UERJ. e

Mestrado em Ciência da Educação- Universidad Autónoma de Asunción

which consists in the implementation of an education where opportunities are present for all, this is a priority challenge for the development of a cohesive pedagogical practice in the current education, which aims to describe the challenges faced by teachers in their pedagogical practices in EJA.

Keywords: Challenges. EJA. Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

Contribuir para a construção de um sistema educacional mais equitativo é o primeiro objetivo deste estudo, o fato de haver práticas na escola que discriminam os alunos passa a reforçar um sistema que oferece oportunidades de forma segmentada, que nada contribui para a igualdade social e a superação da pobreza ou ressentimento social legítimo das classes mais despojadas.

Os estudantes que optarem pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA, devem enfrentar esta situação que os envolvem em diferentes pontos: por um lado, escolha de uma modalidade de ensino que oferece condições para o retorno a escolarização, com expectativas de crescimento para o campo profissional.

Um dos principais agentes de mudança são os professores que, segundo Arbache (2001), através de suas práticas pedagógicas, criam um ambiente de sala de aula que pode levar os alunos da EJA a aprender ou não. Esses aprendizados são de vários tipos: alguns estão diretamente relacionados à especialidade escolhida pelo aluno e que respondem para o preenchimento de um perfil profissional; por outro lado, há outros que buscam o desenvolvimento de habilidades mais gerais, como as relacionadas a assuntos de formação geral.

Como segundo aspecto, o conhecimento pedagógico é definido como elemento constitutivo da formação de professores, a fim de contextualizar o perfil e entender o valor da socialização de experiências como mediação que ajuda a aprimorar esse conhecimento em uma dinâmica reflexiva que dá sentido à ação pedagógica.

Finalmente, as principais contribuições do processo de socialização de experiências, que se tornou um conjunto de ensinamentos e aprendizados derivados de um ato intencional e sistematizado, e se consolidou em um cenário pedagógico que cria consciência nos alunos sobre seu

trabalho de ensino e a rede de significados e representações da prática pedagógica em espaços de interação dialógica.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diversas investigações explicam as atribuições que o professor tem sobre os alunos e que afetam suas práticas pedagógicas (BARBOSA, 2009), sobre a relevância de seu papel na promoção do clima positivo na sala de aula e a relação entre a compreensão da disciplina e a maneira de ensiná-la. Moll (2004), em que ele explica que a prática pedagógica não é apenas uma consequência do conhecimento, é também uma consequência da cultura escolar.

Como vários estudos indicam repetidamente, a interação em sala de aula é uma construção cultural de práticas e significados compartilhados que sintetizam as diversas culturas trazidas pelos atores educacionais (FRIGOTTO, 2008).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica confirma e pode potencialmente transformar as condições que a constituem. De fato, as relações entre conhecimento, contextos e práticas pedagógicas da sala de

aula da EJA, são interdependentes. E o potencial resiliente e transformador da prática pedagógica que se torna mais evidente em contextos sociais diversificados.

2.1. A prática pedagógica para e dar sentido e significado ao que o professor ensina

Santos (2003) ilustra essa ideia mencionando que o conhecimento pedagógico é assumido como:

[...] um conhecimento complexo, porque no ato de ensinar convergem um conjunto de conhecimentos e habilidades que se traduzem em práticas específicas, em formas particulares de ensino, colocadas em relação a algumas disciplinas em interação e conhecimento a ser ensinado (SANTOS, 2003, p. 36).

Isso implica entender o ensino como o eixo articulador do exercício do professor, no qual quatro questões fundamentais se cruzam: o que é ensinado? A quem é ensinado? Para que é ensinado? E como é ensinado?

Essas questões segundo Prado e Reis (2012), constituem a base fundamental para a área de prática pedagógica, porque se busca do ensino para capacitar o sujeito a contextualizar e dar sentido e significado ao que o professor ensina. Nessa medida, a constituição do sujeito pedagógico é dada por sua capacidade de indagar sobre o fato

educacional, enquanto o conhecimento pedagógico é entendido como um conhecimento em construção que decorre da reflexão e pesquisa em sala de aula.

Zabala (2008), fala que limitar a aprendizagem a certos estágios vitais: infância e juventude, e vinculado a contextos de educação formal, como escolas, institutos e universidades, tem sido uma constante na educação até algumas décadas atrás. No entanto, nos últimos anos, essa concepção vem evoluindo progressivamente e atualmente se supõe que os processos de aprendizado ocorram durante todo o ciclo da vida das pessoas.

De qualquer forma, deve-se notar que a aprendizagem na idade adulta tem características definidoras e diferenciais, que vão desde as características psicológicas da idade adulta e os espaços onde ela se desenvolve, até os conteúdos que podem ser abordados em cada estágio.

A primeira coisa a ter em mente é que as necessidades que levam um adulto a estudar são diferentes das necessidades de uma pessoa mais jovem, e o mesmo vale para interesses e expectativas. Necessidades que Moll (2004), discorre:

- ✓ Sinta-se protagonista dos processos de aprendizagem;
- ✓ Supere metas e objetivos auto-impostos;
- ✓ Aumente sua autoestima e seu autoconceito;
- ✓ Qualifique-se academicamente e / ou profissionalmente;
- ✓ Satisfça o desejo de conhecer, a curiosidade e a consideração de se sentir útil, ativo e socialmente integrado;

Moll (2003) complementa em relação aos interesses e expectativas os alunos da EJA, destaca que:

- ✓ Obter diplomas do sistema educacional e / ou certificações trabalhistas;
- ✓ Inserir o melhor caminho possível no mercado de trabalho;
- ✓ Dominar recursos de tipo comunicativo, relacional, cultural, etc., com um claro impacto na vida de alguém;
- ✓ Buscam sentir sujeitos independentes e qualificados, através do acesso à aquisição e apropriação de instrumentos, técnicas, conhecimentos e recursos que favoreçam sua inserção e integração social, cultural e trabalhista;
- ✓ Obter o reconhecimento formal de seus processos de formação, através das

correspondentes certificações ou qualificações que os garantem;

- ✓ Ter capacidade real de influenciar o ambiente social em que vivem.

De acordo com Frigotto (2008), limitar a aprendizagem a certos estágios vitais: infância e juventude, e vinculado a contextos de educação formal, como escolas, institutos e universidades, tem sido uma constante na educação até algumas décadas atrás. No entanto, nos últimos anos, essa concepção vem evoluindo progressivamente e atualmente se supõe que os processos de aprendizado ocorram durante todo o ciclo de vida das pessoas.

2.2. Os desafios enfrentados pelos professores

Portanto, o papel do professor hoje que trabalha com a EJA, reside em enfrentar os desafios que a sociedade do conhecimento herdou. Hoje, diferentemente de algumas décadas atrás, o aluno tem acesso à informação de forma rápida, excessiva e multimídia:

[...] o que gera incerteza e dúvida diante do conhecimento, dado que a diversidade de fontes, aquele professor que em outro o tempo era visto como o

possuidor da verdade absoluta hoje em dia enfrenta a relatividade do conhecimento que muda e é reorganizada o tempo todo (COSTA E TAMAROZZI, 2008, p. 55).

Conforme o autor, hoje, o primeiro desafio do professor diante da educação da EJA, é aceitar e aprender a trabalhar com incerteza, o que significa estar preparado para encontrar várias respostas para as perguntas que ele faz aos alunos; é supor que o professor não tem uma verdade única, mas este é um processo de feedback, ou seja: ao ensinar, aprender e construir implicitamente seu próprio conhecimento.

Outro desafio colocado por Haddad e Di Pierro (2000), é se separar das práticas pedagógicas da escola tradicional que a acompanha há anos. Embora o status de autoridade que ainda tem o professor de "comando" na frente de seus alunos, ele deve se deixar permear pela tecnologia e assumir outro papel, para se apropriar de novas estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo o uso e gerenciamento de as novas tecnologias da informação: internet, multimídia, televisão etc. Com isso, é quase uma prioridade estabelecer um currículo digital que permita ao aluno adquirir novos conhecimentos, novas experiências e novos processos de reflexão e apropriação. Isso significa tornar-se um "gerente de

aprendizado" e transformar seus aprendizes em produtores de conhecimento,

No entanto, tudo o que foi mencionado às vezes permanece apenas no "deve ser", uma vez que esse processo não é apenas de responsabilidade do professor, nem do aluno envolvido diretamente nas políticas públicas do governo nacional, que às vezes define seus interesses e interesses. objetivos na cobertura, deixando de lado a qualidade da educação. Ironicamente, o salto em qualidade e cobertura depende diretamente da vontade política de fornecer às escolas e escolas essas tecnologias, que hoje alcançam os lugares mais remotos do país.

Apesar de todas essas dificuldades, Barbosa (2009) descreve que é a vocação, a determinação e o entusiasmo que permitem que os professores comprometidos trabalhem dia a dia com as unhas, para não ficar para trás e proporcionar uma melhor educação aos meninos e meninas com base no Carinho, respeito e tolerância, onde a felicidade e os sonhos são a esperança de um futuro melhor. Não nos resignamos com nossos meninos e meninas que estão atrasados na sociedade do conhecimento; portanto, implementar as TICs como ferramenta para o trabalho cotidiano deve

ser o desafio de nós, professores de uma escola que hoje muda seus métodos. ao ritmo da vertigem.

[...] Como as coisas estão hoje, em meio a críticas e assoladas por vários desafios, com mais razão, vale a pena dedicar algumas páginas para revisar e prospectar a profissão de professor. Essas reflexões podem redefinir muito do que os professores fazem em nossos dias todos os dias, embora seu objetivo final seja maior (BARBOSA, 2009, p. 45).

Uma primeira característica desse professor será sua preocupação em preparar ou alfabetizar novos conhecimentos, idiomas e tecnologias emergentes. Esses recursos, que parece consubstancial a qualquer profissional, torna-se mais imprescindível para os educadores, se eles querem permanecer atualizados, credíveis e contemporâneos de seus alunos. Estar permanentemente treinando, estudando, se tornará a condição suprema de sobrevivência, em o aspecto diferenciador que se distingue da demanda de trabalho; o que marcará em grande parte o prestígio social da profissão.

Aqui é possível dizer, imediatamente, que nas próximas décadas a necessidade de aprender será assinada pelo rápido avanço de novos conhecimentos e pela presença esmagadora com que a interculturalidade permeia as salas de aula

ou os espaços de aprendizagem. Não será suficiente se contentar com o conhecimento de uma disciplina ou

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos - EJA, o aluno deve participar ativamente da vida e do crescimento das sociedades. Em todos os momentos, as sociedades apresentam mudanças que exigem uma atualização educacional que permita ao indivíduo se adaptar às novas demandas do mundo moderno, gerar normas válidas para uma vida social e harmoniosa, mais alinhadas com essas demandas e, sobretudo, uma formação alcançar a estabilidade das relações sociais e políticas no mundo tecnológico.

Os educadores de hoje não podem passar sem ver a realidade atual: não vale a pena navegar com a bandeira da ingenuidade. Diante da formação do aluno são obrigados a recriar os problemas do momento, a usar a capacidade e experiência para gerar uma nova maneira de ver e agir na realidade; é importante gerar um pensamento mais axiológico que apoie uma educação com elementos formativos e que tenha como objetivo a conduta ética;

Portanto, o professor do século XXI que trabalha com a EJA deve vivenciar uma trajetória acadêmica de formação continuada. Louvamos aquele que acredita na educação enquanto processo de transformação. Devemos definir esse profissional como um ser pensante, um intelectual orgânico que processa uma cadeia de saberes entre educador e educando, baseados em competências. Priorizamos o profissional que faz da sua prática um exercício de construção de conhecimento, que ousa, que faz a diferença, que estimula as relações intrapessoais e interpessoais no seu cotidiano escolar. Aquele que não usa a avaliação enquanto instrumento de poder, e sim como um processo pedagógico, ético e dialógico.

O estudante digital adulto vive em uma cultura de complexidade. Os ambientes virtuais permitem o idioma dos links com pessoas, instituições, com redes locais, nacionais e regionais e em todo o mundo. Essas inter-relações podem, sem dúvida, contribuir para a humanização da universidade e, portanto, para a reconstrução e o fortalecimento da sociedade civil de nossos povos, de maneira horizonte da justiça como equidade. É essencial encontrar novas maneiras de se

relacionar com o universo e com os contextos onde pretendemos viver.

REFERÊNCIAS

AVILA F. **Complexidade - Idéias sobre a complexidade do mundo ...** Professor da UNERMB, 1997.

BARBOSA, M. J. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos.** In M. A. da Aguiar (org.), J. Paiva; M. J. Barbosa & W. B. Ferreira. *A educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas* (pp. 37-74). 2009.

COSTA, Renato Pontes; TAMAROZZI, Edna. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. **A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural.** In SILVA, L. H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização.* 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 12. Ed. São Paulo: Cortez: 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** São Paulo ANPEd, *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai.-ago. p. 108-130, 2000.

MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

PRADO, Di Paula Ferreira; REIS, S. M. A. de O. **Educação de Jovens e Adultos: O que revelam os sujeitos?** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética.** Passo Fundo: UPF. 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O AUTISMO

Fatima Rosangela Silva Cailos³

Maira Ramonieri Mansano Mendonça⁴

Thauanny Cailos Cavalcante⁵

RESUMO:

Nas últimas décadas, a eficácia dos programas de intervenção, em autistas, na primeira infância, se constitui objeto de pesquisa amplamente investigado. Os pressupostos teóricos da neuroplasticidade e abordagens desenvolvimentistas são factuais quanto à importância do tratamento precoce e intensivo para essa população. Nessa perspectiva, estudos indicam a necessidade de serem incluídas crianças, antes dos cinco anos de idade, em programas de intervenção com carga-horária de, no mínimo, 25 horas semanais. No caso, o ensino infantil é um segmento educacional altamente promissor, na implementação de práticas interventivas focadas nesse contingente infantil. Além de atender alunos de 1 a 5 anos, em regime de horário integral ou parcial, o ensino infantil tem como propósito promover o desenvolvimento integral do educando, contemplando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. O presente artigo tem como objetivo descrever os fundamentos da intervenção precoce, com ênfase nas melhores práticas interventivas, direcionadas para populações com autismo. Como complemento, discute-se a relevância

dessa modalidade de atendimento no contexto nacional da educação infantil.

Palavras-chave: Autismo. Educação Infantil. Intervenção Precoce.

ABSTRACT

In the last decades, the effectiveness of intervention programs in autism in early childhood has been the object of broadly investigated research. The theoretical assumptions of neuroplasticity and developmental approaches are factual as to the importance of early and intensive treatment for this population. From this perspective, studies indicate the need to include children before the age of five in intervention programs with a workload of at least 25 hours per week. In this case, early childhood education is a highly promising educational segment in the implementation of interventional practices focused on this infant contingent. In addition to serving students from 1 to 5 years, on a full or part-time basis, kindergarten aims to promote the integral development of the student, including physical, psychological, intellectual and social aspects. This article aims to describe the foundations of early intervention, with emphasis on best interventional practices, directed to populations with autism. In addition, the relevance of this type of care in the national context of early childhood education is discussed.

Keywords: Autism. Child education. Early intervention.

³Licenciatura Plena em Pedagogia e Mestranda em Ciências da Educação.

⁴Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia.

⁵Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia.

1. INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por intensas discussões acerca do autismo, tanto no meio acadêmico como nas mídias sociais. Pesquisas científicas abrangendo desde fatores etiológicos até a escolarização da população afetada são conduzidas nas mais diversas áreas do conhecimento (SCHMIDT, 2013; SCHWARTZMAN & ARAÚJO, 2011).

Destacam-se, ainda, a produção de livros, filmes e, até telenovelas, abordando essa temática. Esse fenômeno impulsionou a conscientização da sociedade sobre as especificidades dessa síndrome, notadamente em relação aos aspectos de identificação e intervenção precoce (JOHNSON & MYERS, 2007; MATSON & KONST, 2013). Na mais recente classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-V (APA, 2013), o autismo é descrito como um distúrbio do neurodesenvolvimento e denominado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Prejuízos sociocomunicativos e a manifestação de padrões restritos de comportamentos e interesses são as principais características dessa condição, cuja incidência é maior em homens do que em mulheres (APA, 2013).

A prevalência para TEA é estimada em um a cada 88 crianças (Centers for Disease Control and Prevention, 2012 apud Brasil, 2013), o que sustenta a afirmativa de que o autismo se tornou um dos Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 84 3 transtornos do desenvolvimento mais comuns na atualidade (FOMBONNE, 2009).

Na América do Sul, o único estudo publicado até o presente momento foi realizado em Atibaia (SP), indicando a taxa de incidência de uma pessoa em cada grupo de 330 (PAULA et al., 2011). Até presentemente, não há perspectiva de cura para o autismo. Os sintomas podem, no entanto, ser minimizados por meio de programas de intervenção psicoeducacionais (MATSON & KONST, 2013; NATIONAL RESEARCH COUNCIL, NRC, 2001;). Resultados de estudos sugerem que as práticas interventivas, conduzidas com pré-escolares (menores de 5 anos de idade) tendem a gerar dados mais promissores que os programas envolvendo indivíduos mais velhos (MATSON & KONST, 2013; NRC, 2001).

Adicionalmente, algumas pesquisas salientam que, independentemente da abordagem teórica, os tratamentos devem

ser de caráter intensivo, com duração média de 25-40 horas semanais (MATSON & KONST, 2013; NRC, 2001). Nesse cenário a educação infantil pode configurar-se como um espaço propício às ações de intervenção psicoeducacional. Além de atender crianças de 1 a 5 anos de idade, o período de permanência desses indivíduos na escola é intensivo, podendo variar de 20 a 35 horas semanais.

2. INTERVENÇÃO PRECOCE: um breve histórico

A intervenção precoce é conceituada como um sistema coordenado de serviços com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade. Dentre as metas desse sistema configuram-se a estimulação das competências da criança, a minimização ou remediação de suas incapacidades e o empoderamento da família (BYINGTON & WHITBY, 2011).

O modelo da intervenção precoce está ancorado na ideia de que as crianças com deficiência e outras necessidades especiais diferem, de algum modo, daquelas com desenvolvimento típico (MENDES, 2010; NUNES, 1995). Essas diferenças

individuais desencadeiam demandas de oferta de modalidades de serviços de atendimentos específicos e interdisciplinares. Os programas de Intervenção Precoce na Infância (IPI) - inicialmente denominados de estimulação precoce- surgiram na década de 1960, a partir de uma evolução natural dos programas de educação especial.

De acordo com Love & colaboradores (2008), em 1965, o governo americano deu início ao movimento de estimulação precoce com o programa Head Start, cujo objetivo era potencializar as competências cognitivas, intelectuais e sociais, bem como a saúde física e mental de crianças oriundas de famílias com fatores de risco econômico, social, de saúde e/ou de saúde mental. Esse programa, de abordagem médico-terapêutica, tinha caráter claramente compensatório e oferecia apoio em múltiplas áreas, incluindo aspectos sociais, educacionais e da saúde para crianças da educação infantil e ensino fundamental, previamente inscrita no Head Start ou em outros programas educacionais.

Apesar do sucesso que tiveram, mais especificamente nos aspectos comportamentais, os programas atuavam isoladamente no problema da criança, não

considerando a família e o ambiente que a envolvia (SANDALL et al., 2000, 2005, grifo nosso).

No Brasil, os programas de IPI alcançaram notoriedade nas décadas de 1970 e 1980. Seguindo abordagem médica, esses programas se vinculavam a hospitais, serviços de saúde e instituições especializadas (CUNHA & BENEVIDES, 2012).

Pautados no modelo norte-americano, os programas de IPI eram de caráter compensatório e, essencialmente, centrados nos déficits da criança, conforme já assinalado. O objetivo consistia em prevenir deficiências secundárias e reabilitar o indivíduo em processo de desenvolvimento. A partir da década de 1990, a literatura internacional registrou uma redefinição no foco de atuação dos programas de IPI (BOLSANELLO, 2003; BYINGTON & WHITBY, 2011).

Observou-se, nesse novo cenário, a participação mais expressiva das famílias, priorizando o desenvolvimento de suas competências para lidar com a criança com deficiência. Nessa abordagem, por deslocar a unidade de Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção da criança para

a família, o termo “estimulação precoce” foi substituído por “intervenção precoce” (Almeida, 2004).

Os programas de IPI passaram a se configurar como um conjunto de intervenções dirigidas à população infantil, à família e ao contexto, tendo por objetivo "responder às necessidades transitórias ou permanentes que afetam crianças de risco ou aquelas com transtornos de desenvolvimento" (Gat, 2000; APUD SOEJIMA & BOLSANELLO, 2012, p.66).

Essas intervenções teriam como propósito promover e potencializar o desenvolvimento da criança, viabilizando a sua integração no ambiente familiar, escolar e social (SOEJIMA & BOLSANELLO, 2012).

Em última instância, como salienta Almeida (2004), o propósito seria tornar a família mais autônoma, capaz de gerir os próprios recursos de que precisa, enquanto agente receptor e ativo do programa de IPI.

Inspirado em uma perspectiva ecossistêmica, difundida por Bronfenbrenner (2005), os programas de IPI passaram a privilegiar o contexto natural como foco de intervenção, as potencialidades da criança e o emprego de práticas adequadas ao seu nível de

desenvolvimento. Essa perspectiva ancora-se na ideia de que o maior impacto no curso da vida de uma criança seria a sua participação, no decorrer das atividades cotidianas, nas interações com as pessoas em torno dela mesmas (BRONFENBRENNER, 2005). Essa perspectiva contempla as constelações da família, dos pares, da escola e da comunidade como esferas de influência sobre a criança (GABLE, 2006).

Esse posicionamento compreende, ainda, o desenvolvimento como um processo que envolve estabilizações e mudanças das características biopsicológicas de um ser humano, não apenas ao longo da vida, mas também, através de gerações (BRONFENBRENNER, 2005).

Assim, o novo modelo de IPI preconizou o uso de um currículo desenvolvi mental e funcional, aplicado nas oportunidades naturais de aprendizagem do indivíduo. Dessa forma, Briker (2001) e Dunst & Bruder (2002) indicam que os contextos de intervenção passaram a ser a casa, a comunidade, a creche e quaisquer outros locais cenários e atividades nos quais participam crianças da mesma idade, livres de deficiências. Seguindo esse norteamento, os Estados Unidos e a Europa redefiniram as

diretrizes voltadas às práticas educacionais de crianças de zero a cinco anos de idade (SOEJIMA & BOLSANELLO, 2012).

Nos Estados Unidos, por exemplo, a seção de Intervenção Precoce do Council for Exceptional Children¹ publicou, em 2000, um conjunto de orientações para famílias e profissionais que atuam com crianças com deficiência (SANDALL, MCLEAN & SMITH, 2000). Tendo como fundamento os resultados de pesquisas científicas, esse documento sinaliza a importância de modelos interdisciplinares de avaliação e de intervenção focados nas demandas da criança e de sua família.

A avaliação interdisciplinar é essencial para detectar o foco e o contexto de intervenção. As práticas focadas nas demandas da criança dizem respeito a como, onde e quando a intervenção ocorrerá. Adicionalmente, essas mesmas práticas determinam a forma como o desempenho da criança será monitorado. Trata-se de um elemento fundamental para definir se as práticas interventivas adotadas serão mantidas ou modificadas, assim como se novos focos de intervenção são detectados. O foco na família refere-se ao provimento de recursos e suportes necessários para que os cuidadores disponham de tempo, energia,

conhecimento e habilidades para viabilizar as oportunidades de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento da criança (Sandall, Mclean & Smith, 2000).

É interessante ressaltar que esse movimento de apoio familiar deu origem ao termo empoderamento (Williams & Aiello, 2001), que alude ao conceito de capacitação/fortalecimento da família, como parte interessada ativa no processo de intervenção. A família é empoderada quando o sucesso de suas conquistas é atribuído, majoritariamente, ao seu próprio desempenho. Trata-se de uma organização nacional, fundada em 1973, dedicada a promover e difundir práticas cientificamente válidas, assim como políticas de apoio a crianças de 0-8 anos com deficiências, atrasos ou risco de desenvolvimento e suas famílias (SANDALL, MCLEAN & SMITH, 2000).

Assim como nos Estados Unidos, uma mudança de foco nos programas de IPI foi, também, observada em diversos países da Europa. De forma específica, os programas de IPI de 26 países europeus, analisados no período 2005-2010, indicaram a criança, sua família e o meio em que vive como alvo de intervenção. Essa mudança corresponde a uma evolução das ideias de

IPI no campo da deficiência (incapacidade), especialmente quanto ao paradigma do modelo “médico” para um modelo “social” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Apesar das pesquisas internacionais sinalizarem a importância das práticas interventivas precoces centradas na família, no desenvolvimento das potencialidades da criança e no contexto, são poucos os estudos brasileiros que seguem essas diretrizes (BONSANELLO, 2003).

Como constata Williams & Aiello (2001), o limitado número de investigações sobre os programas de IPI é tipicamente encontrado em teses e dissertações não publicadas. A participação dos pais se limita em fornecer informações ou levantar suas expectativas sobre a temática. A participação de estimuladores precoces em ambientes escolares é escassa no Brasil (PEREIRA & GRAVE, 2012). Por fim, é limitado o número de estudos conduzidos em contextos naturais de ensino, envolvendo professores como agentes de intervenção (DALL' AQUA, TAKIUCHI & ZORZI, 2008; NUNES, et. al., 2013).

2.1. Melhores práticas em programas de IPI para crianças com autismo

Ao longo da história, o atendimento a menores de cinco anos de idade evidenciava necessidades educacionais especiais, eram ofertados separadamente daqueles serviços destinados às crianças com desenvolvimento típico (MENDES, 2010). Na atualidade, ancorado no paradigma da inclusão, é preconizado que os programas de IPI sejam operacionalizados nos espaços inclusivos da Educação Infantil, como as creches e pré-escolas. Como argumenta Nunes (1995), a creche é, por excelência, um dos espaços para o desenvolvimento de ações preventivas primárias.

Dentre essas ações configuram-se os programas educacionais para crianças com riscos para a excepcionalidade. As primeiras creches brasileiras foram criadas, no final do século XIX, com o propósito de atender filhos de mães solteiras, abandonadas ou viúvas, que não tinham condições de cuidar de suas próprias crianças (MARIOTTO, 2003; OLIVEIRA, 1988; PACHECO & DUPRET, 2004).

Em uma perspectiva médica e sanitária, essas instituições, de cunho primordialmente filantrópico, objetivavam:

[...] nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país (ANDRADE, 2010, p. 137).

Nas décadas de 1920 e 1930, com o crescimento da industrialização no país e a expressiva inserção da mulher no mercado de trabalho, observa-se a participação mais ativa do Estado na criação e manutenção dessas instituições. As duas décadas posteriores foram marcadas pelo desenvolvimento de programas governamentais que priorizavam a alimentação e higiene da mulher trabalhadora e de seus filhos (ANDRADE, 2010; MARIOTTO, 2003; OLIVEIRA, 1988; PACHECO & DUPRET, 2004).

O modelo de atendimento higienista é substituído pelo paradigma da "compensação", na década de 1960. Influenciado pelos pressupostos teóricos de privação materna de Bowlby, a creche torna-se um espaço que visa o desenvolvimento infantil, compensando o precário meio em que as famílias das classes trabalhadoras viviam (ANDRADE, 2010; MARIOTTO,

2003; OLIVEIRA, 1988; PACHECO & DUPRET, 2004).

Nessa perspectiva, a creche, que atendia essencialmente populações de baixa renda,³ Nesse período era prevalente a ideia de que a ausência da relação afetiva mãe-criança culminaria em prejuízos físicos, mentais e sociais da criança (MENDES, 2010), passa a configurar-se como um local para compensar deficiências biopsicoculturais, em relação ao padrão da criança de classe média (MENDES, 2010).

Foi apenas no final da década de 1980 e nos anos 90, que o atendimento à criança de zero a seis anos⁴ passou a ser vinculado ao sistema de ensino e garantido por lei. Assim, a Constituição de 1988 estabelece que esse atendimento deva contemplar não apenas a tarefa de cuidar, mas também de educar. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394) define as creches e pré-escolas como a primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade complementar a ação da família e da comunidade. Embora essa etapa de escolarização não seja obrigatória, ela traz como propósito o desenvolvimento integral da criança, incluindo seus aspectos físicos,

psicológicos, intelectuais e sociais (ALVES; VERÍSSIMO, 2007; ANDRADE, 2010).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o que se pretende na educação infantil é garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento a todas as crianças, incluindo aquelas que evidenciam necessidades educacionais especiais (Brasil, 2000).

Adicionalmente, conforme reza a Política Nacional de Educação Infantil, a educação de crianças que apresentam excepcionalidades deve ser realizada em conjunto com seus pares com desenvolvimento típico (Brasil, 2006). Nessa perspectiva, torna-se relevante desenvolver programas interventivos, como o IPI, para essa população em contextos comuns da educação infantil. Dada a regência do paradigma da Educação Inclusiva e da nova concepção da creche, como entidade educacional, é compreensível haver resistências a essa proposta.

Em estudo conduzido por Nunes (1996), por exemplo, funcionários de creches fluminenses declararam não ter condições de receber crianças com deficiência por não disporem de recreadores e profissionais

capacitados. Adicionalmente, alguns verbalizaram que as crianças deveriam ser atendidas em clínicas e que a creche não era um “hospital”. É importante argumentar, no entanto, que os objetivos dos programas de IPI e da educação infantil são convergentes. Isto é, ambos fomentam o desenvolvimento global da criança (SOEJINA & BONSANELLO, 2012).

O mesmo Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998) para a educação, recomendado para alunos com desenvolvimento típico é fundamental para aqueles que apresentam alterações significativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Pereira & Grave, 2012). Nesse aspecto, os educadores ou professores de creches e pré-escolas devem estar capacitados em atender as demandas dos alunos que evidenciam necessidades educacionais especiais, incluindo-se aqueles com sintomas do autismo, mesmo sem diagnóstico efetivado.

Nunes (1995) salienta a importância em criarem-se programas específicos de IPI em creches. Para que essa proposta seja operacionalizada são necessárias mudanças políticas e educacionais significativas na educação infantil. Primeiramente, observa-

se que a presença da criança com deficiência na Educação Infantil é inexpressiva, representando apenas 1% das matrículas efetivadas nessa etapa de ensino (BUENO & MELETTI, 2011).

Adicionalmente, embora preconizado por lei, a oferta de serviços de educação especial é, ainda, escassa nas creches e pré-escolas (PEREIRA & MATSUKURA, 2013). A presença de agentes de intervenção precoce na escola é limitada (NUNES et al., 2013; PEREIRA & GRAVE, 2012;). Carecemos, ainda, do conhecimento necessário para saber o modo como deve ser realizada a formação de professores da Educação Infantil que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. Para crianças com autismo, salienta-se, ainda, o fato de não haver no país serviços públicos em atendimentos de IPI para essa população, apesar do Ministério da Saúde reconhecer que “a intervenção precoce em casos de TEA têm maior eficácia e contemplam maior economia” (Brasil, 2013 p.20).

Por fim, o Brasil carece de estudos científicos que avaliem o 4 Na atualidade, o Estado determina que o atendimento 0-3 anos seja ofertado em creches e de 4-5 anos

na pré-escola. Aos seis anos, a criança ingressaria no Ensino Fundamental. O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil (MENDES, 2010; PEREIRA & MATSUKURA, 2013), particularmente aquelas com diagnóstico de autismo (NUNES et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou os fundamentos da Intervenção Precoce na Infância (IPI), tendo como destaque as melhores práticas interventivas destinadas a educandos com autismo. Considerando-se a atual política educacional inspirada no paradigma da inclusão, foram apresentados argumentos sobre a operacionalização dos programas de IPI nas classes comuns da Educação Infantil, particularmente, no contexto da creche. Mudanças expressivas nas concepções de programas de IPI foram observadas nas últimas décadas.

Nesse aspecto, o enfoque de modelo médico ou patológico, pautado nos prejuízos da criança, foi gradativamente e, aparentemente, substituído por uma abordagem interventiva de cunho social, contemplando assim a família e o meio ambiente em sentido amplo. No caso, o empoderamento dos cuidadores, a ênfase

nas potencialidades do indivíduo com deficiência e a utilização de contextos naturais, como a casa e a escola, como cenários de intervenção são características basilares desse novo modelo paradigmático.

Apesar dos resultados das pesquisas científicas internacionais revelarem os dados promissores sobre essa prática, no Brasil, os modelos de IPI continuam calcados em uma perspectiva médica com modelo de atendimento clínico (de 30-40 minutos uma vez por semana), que tende a minimizar a participação da família. A literatura sugere que as práticas interventivas para populações com autismo são mais efetivas se forem de caráter intensivo (entre 25-40 horas semanais) e implementadas em situações naturais durante o período da primeira infância.

Nesse contexto, a creche mostra-se um local adequado para o desenvolvimento de programas de intervenção precoce, pois além de acomodar crianças na mais tenra idade, oferta atendimento intensivo com período de duração de 4 - 7 horas diárias. Conforme discutido anteriormente, mudanças políticas e educacionais expressivas são, no entanto, demandadas

para que essa prática se concretize na Educação Infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Brasília. 2006.

BRASIL, Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Secretaria de Atenção à Saúde, Série F. Comunicação e Educação em Saúde. 74, p.: il. Brasília, 2013.

BRIKER, D. (2001). The natural environment: A useful construct? *Infants and Young Children*, 13 (4), 21- 31. <http://dx.doi.org/10.1097/00001163-200113040-00008> Bronfenbrenner, U. (Ed.), 2005.

BUENO, J. G., Meletti, S.M.F. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contraponto - Eletrônica*, 11(3), 278-287, 2011.

BYINGTON, T., Whitby. P. Empowering Families During the Early Intervention Planning Process. *Young Exceptional Children*, 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/1096250611428878>

_____. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 22, No. 84 11 Johnson C. P., Myers S. M. (2007). American Academy of Pediatrics, Council on Children With Disabilities. Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatrics*. 120 (5), 1183-1215. 2007.

_____. As creches no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*, 14 (1), p.43-52. Pacheco, A. L. P. de B., Dupret, L. (2004).

_____. Atendimento à criança carente e à criança de risco: análise do relato verbal de coordenadores e recreadores de creche. Em L.R. Nunes (Org.) *Prevenção e intervenção em Educação Especial* (p.56-79.). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Oliveira, Z. M. R. (1988).

_____. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642004000200006> Pajareya, K., & Nopmaneejumruslers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism*, 15 (5), 563-577.

<http://dx.doi.org/10.1177/1362361310386502>

CUNHA, A. B. C., Benevides, J. Prática do psicólogo em intervenção precoce na saúde materno-infantil. *Psicologia em Estudo*, 17, 111-119. Maringá., 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100013>

DALL' AQUA, M. F., Takiuchi, N., Zorzi, J. L. **Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanen e V.O.E.: veja, ouça e espere.** *Revista CEFAC*, 10 (4). 433-442 , 2008.

DAVIES, A. J.; Kochhar, A. K. **Manufacturing best practice and performance studies: a critique.** *International Journal of Operations & Production Management*, 22 (3), 289-305, 2002.. <http://dx.doi.org/10.1108/01443570210417597>

DAWSON G, Osterling J. (1998). Early intervention in autism. In: M. Guralnick (Ed). *The Effectiveness of Early Intervention* (pp. 307-326): Baltimore: Brookes.

DAWSON G, Rogers S, Munson J, et al, DEC recommended practices in early intervention: Early childhood special education. Denver: Division of Early Childhood for Exceptional Children. Schmidt, C. (Org) 2013.

DUNST, C., & Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68 (3), 361-375. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290206800305>

_____ Educação precoce para bebês de risco. In: B. Range (Org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva* (pp. 121-132). Campinas: Psy. Nunes, L. R. (1996).

_____ Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James P. McGee, eds. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington. Nunes, Debora R. P.; Azevedo, M. Q. O. ; Schmidt, C. (2013).

_____ Effects of a Brief Early Start Denver Model (ESDM)-Based Parent Intervention on Toddlers at Risk for Autism Spectrum Disorders: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 51 (10), 1052-1065. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003>

_____ European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Intervenção Precoce na Infância: Progressos e desenvolvimentos 2005-2010*. Disponível em www.european-agency.org, acesso em 11.04.2013

FOMBONNE E. **Epidemiology of pervasive developmental disorders**. *Pediatric Research* Volume 65: 591-598, 2009.

<http://dx.doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>

GABLE A. **Influencing the Life Trajectories of Children with Asperger's Syndrome**. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1) 129-134, 2006
<http://dx.doi.org/10.1080/10349120500510131>

GIROLAMETTO, L., Sussman, F., & Weitzman, E. (2006). **Using case study methods to investigate the effects of interactive interventions for children with autism spectrum disorders**. *Journal of Communication Disorders*, 40, 470-492, 2006.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.11.001>

GREENSPAN, S. I., Wieder, S. (1998). *The child with special needs: Intellectual and emotional growth*. Reading, MA: Addison Wesley Longman. Guralnick, M. J. (1998) Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 319-345.
[http://dx.doi.org/10.1352/0895-8017\(1998\)1022.0.CO;2](http://dx.doi.org/10.1352/0895-8017(1998)1022.0.CO;2)

_____ Inclusão Educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26, 557-572. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178> Nunes, L. R. (1995).

_____ Individualized autism intervention for young children: Blending discrete trial and naturalistic strategies. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. Vismara L.A.; Colombi C.; Rogers S.J. (2009)

LAMPREIA, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia*, 24 (1), 105-114.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100012>

LOVE, J., Tarullo, L., Raikes, H. & Chazan-Cohen R. (2008) Head Start: What do we need to know? In K. McCartney, & D. Phillips (eds.) Blackwell handbook of early childhood development (pp. 550- 584).

MARIOTTO, R. M. M. (2003). Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da Clinica*, 8 (15), 34-47.

Matson, J. L., Konst, M. J. (2013). What is the evidence for long term effects of early autism interventions? *Research in Autism Spectrum Disorders*, (7), 475-479. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2012.11.005>

MENDES, E. G. (2010). Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. National Research Council (2001).

Paula, C. S, R., Sabrina H.; Fombonne, E., Mercadante, M. T. (2011). Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1738-1742.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>

PEREIRA, L.C.; Grave, M. (2012). Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. *Revista Educação Especial* 25 (42), 101-114.

Pereira, P. Matsukura, T. (2013). Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*. 26 (45), 125-144

PRIZANT, B., Meyer, E. (1993). Socioemotional aspects of language and social-communication disorders in young children. *American Journal of Speech-*

Language Pathology, 2, 56-71. <http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360.0203.56>

Randomized controlled trial of the Early Start Denver Model: A developmental behavioral intervention for toddlers with autism: Effects on IQ, adaptive behavior, and autism diagnosis. *Journal Pediatrics*.125(1), 17-23. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2009-0958>

Rogers, S. J., Estes, A., Lord C., Vismara, L. A., Winter, J., Fitzpatrick, A., Guo, M., & Dawson, G. (2012).

SANDALL, S., Hemmeter, M., Smith, B., & McLean, M. (2005). DEC recommended practices: A comprehensive guide. Denver: Division of Early Childhood for Exceptional Children. Sandall, S., McLean, M., & Smith, B. (2000).

STRAIN, P. S.; Bovey II, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the leap model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (3), 133-154. <http://dx.doi.org/10.1177/027112141141408740>

SUSSMAN, F. (2004). *More Than Words*. Hanen Centre, Toronto, Canadá. Thompson, T. (2011).

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA “PROJETO INTEGRADO” NOS CURSOS TECNOLÓGICOS DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DA CIDADE DE MANAUS

Maria das Graças Oliveira Rodrigues⁶

RESUMO

No estudo da disciplina “Projeto Integrado” se vê o quanto se faz necessário o contato do aluno com ferramentas que estimulem sua criatividade. Essas ferramentas devem ser bem trabalhadas para que maximizem o aprendizado do aluno. Dessa forma, este artigo tem como objetivo realizar um estudo reflexivo sobre a importância da disciplina Projeto Integrado para os cursos superiores tecnológicos de uma Universidade privada da Cidade de Manaus, identificando as dificuldades dos alunos na disciplina “Projeto Integrado” por meio da técnica da Observação dirigida. Como população amostral referente a essa pesquisa tem-se os discentes dos 3º e 5º períodos do curso de Tecnologia em Segurança do Trabalho. Por meio desta pesquisa pode-se aferir que os Projetos Integrados possuem um objetivo ímpar de realizar a integração dos conhecimentos de acordo com as especificidades de cada curso, atuando para desenvolver habilidades e competências e consequentemente atuar na preparação dos acadêmicos para futuros desafios, bem como para o mercado de trabalho, conferindo-lhes novos conhecimentos, valores e princípios

que são peças essenciais para a efetivação eficaz das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: Projeto integrado. Curso tecnológico. Universidade Privada. Aprendizagem.

ABSTRACT

In the study of the discipline "Integrated Project" we see how much it is necessary to contact the student with tools that stimulate their creativity. These tools should be well crafted to maximize student learning. Thus, this article aims to conduct a reflective study on the importance of the Integrated Design discipline for the technological courses of a private University of Manaus City, identifying the difficulties of students in the discipline "Integrated Design" through the technique of Observation. directed. As sample population referring to this research have the students of the 3rd and 5th periods of the Work Safety Technology course. Through this research it can be verified that the Integrated Projects have a unique objective of realizing the integration of knowledge according to the specificities of each course, acting to develop skills and competences and consequently to prepare academics for future challenges, as well as to the labor market, giving them new knowledge, values and principles that are essential for the effective execution of the activities developed.

Keywords: Integrated project Technological course. Private University. Learning.

⁶.Mestranda em Ciências da Educação pela Saint Alcuim Anglican College. AEBRA-AM.

1. INTRODUÇÃO

Ao se referir a palavra projeto, a primeira ideia que vem à mente para quem é da área tecnológica, é que se trata de um equipamento, um prédio, uma estrada, uma máquina, ou uma melhoria em algo que já exista.

Entretanto, uma definição mais genérica para projeto está justamente em qualquer atividade que necessite de um escopo e de um planejamento para que seja realizada em um momento futuro, podendo carecer de recursos financeiros, pessoas, e insumos (equipamentos, mobiliário, materiais e acessórios), sendo que é importante salientar que um projeto tem início e fim, caso contrário, ele passa a ser um produto, um processo ou uma operação já que ele vai passar a ter característica cíclica.

O que se observa é que todo projeto também tem um objetivo específico, que foi o responsável para que ele surgisse. Sendo assim, desde o início deve estar claro qual é a meta do projeto e quais os resultados esperados.

Um projeto pode ser utilizado em diferentes situações e com diferentes objetivos. Por isso, existem vários tipos de projetos, desde projetos com retorno

financeiro, até projetos com cunho exclusivamente social, que não tem retorno financeiro.

É notório por todos que não é simples de se desenvolver um projeto, e sozinho é ainda mais difícil. A possibilidade de deixar um problema passar é muito grande, aumentando a possibilidade de fracasso do mesmo. Com esta consideração, e para desenvolvimento do aluno, ao longo da sua vida acadêmica, é ministrada a disciplina “Projeto Integrado”. Esta disciplina é apresentada em seis etapas para o aluno, em seis períodos, com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, ficando o mesmo capacitado para desenvolver diversos tipos de projetos que possam aparecer, abrindo suas ideias, instigando seu lado técnico em busca da melhoria contínua, sempre procurando aperfeiçoar seu ambiente de trabalho.

Assim sendo, o objetivo desta disciplina é que ao final do curso o aluno esteja preparado para realizar projetos tanto em sua área de atuação, quanto em áreas em que o mesmo vier a ser convidado a participar. E quando fala-se em área de atuação, refere-se ao local de trabalho do aluno, que pode ser tanto em empresas

privadas, quanto em órgãos públicos, ou em equipes multidisciplinares.

Cada projeto que é desenvolvido em cada período de aprendizado da disciplina Projeto Integrado, tem características próprias, e cada projeto pode ser desenvolvido de várias maneiras diferentes por cada acadêmico, mesmo que haja um roteiro elaborado pelo professor. Uma vez que este roteiro é elaborado pelo professor, com o objetivo principal de dar o norte para o aluno, ficando o aluno livre para desenvolver suas ideias.

Porém, percebe-se que, durante os períodos que a disciplina “Projeto Integrado” é ministrada, existe uma dificuldade de aprendizagem dos alunos, vários são os fatores que concorrem para que o aluno não consiga absorver os conteúdos apresentados.

Por conta dessas dificuldades de aprendizagem, esta pesquisa tem como objetivo mostrar a necessidade de aumentar a aprendizagem e interesse do aluno para com a disciplina “Projeto Integrado”, disciplina esta que irá fornecer-lhe as ferramentas necessárias para desenvolvimento e execução dos projetos. Esta necessidade de entendimento está relacionada tanto ao conteúdo da

disciplina, como também da união da disciplina “Projeto Integrado” com outras disciplinas de seu curso, utilizando métodos para realizar a confecção de um projeto que está no contexto escolhido.

No estudo da disciplina “Projeto Integrado” se vê o quanto se faz necessário o contato do aluno com ferramentas que estimulem sua criatividade. Essas ferramentas devem ser bem trabalhadas para que maximizem o aprendizado do aluno. Dessa forma, este artigo tem como objetivo realizar um estudo reflexivo sobre a importância da disciplina Projeto Integrado para os cursos superiores tecnológicos de uma Universidade privada da Cidade de Manaus, identificando as dificuldades dos alunos na disciplina “Projeto Integrado” por meio da técnica da Observação dirigida.

2. METODOLOGIA

O presente estudo terá como universo da pesquisa uma Universidade particular localizada na Cidade de Manaus no Estado do Amazonas, uma instituição muito reconhecida em toda a região local e também nacional.

Essa instituição de ensino superior promove o oferecimento de cursos em

todas as áreas do conhecimento, em concordância com as demandas regionais e indispensável interatividade com o Polo Industrial de Manaus (PIM), principal referência econômica do Estado do Amazonas e segundo polo industrial do País, depois de São Paulo.

É importante salientar que essa instituição foi escolhida para ser a fonte amostral dessa pesquisa devido ao fato de suas relevantes contribuições para o Amazonas, formando os primeiros profissionais nas áreas de fisioterapia, nutrição e fonoaudiologia, contribuindo essencialmente para a melhoria da qualidade de vida da população e conseqüentemente para a relação do processo de ensino-aprendizagem com o futuro profissional em um mercado de trabalho competitivo, como é o caso do tecnólogo em segurança do trabalho.

Como população amostral referente a essa pesquisa tem-se os discentes dos 3º e 5º períodos do curso de Tecnologia em Segurança do Trabalho, na quantidade de 34 e 44 alunos respectivamente. De acordo com Vergara (2005), a amostragem da pesquisa é designada pelos dados fornecidos e pelas respostas plausíveis ou não a problemática estudada. Logo, esses

sujeitos participativos fundamentam a pesquisa e oportunizam a veracidade dos resultados finais obtidos.

Como procedimento de coleta foram utilizadas técnicas essenciais para a convalidação da presente pesquisa científica, sendo elas: Observação dirigida e Entrevistas Semiestruturadas.

A observação dirigida foi selecionada para ser utilizada nessa pesquisa devido à aproximação do contexto vivenciado pelos sujeitos participantes do estudo, procurando assim, ampliar um maior entendimento do cenário em que se desenvolve o processo investigativo.

Na visão de Ludke (2001) um dos maiores benefícios da entrevista é a obtenção imediata das informações. Essa técnica é amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas, oportunizando uma interatividade de informação direta entre os sujeitos, possibilitando obter os significados com maior autenticidade.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentamos a análise de dados realizada por meio da observação dirigida (relatórios e questionários informais), depoimentos

verbais e entrevistas semiestruturadas. As sistemáticas foram desenvolvidas durante a aplicação do projeto em questão, levando em consideração os objetivos específicos: Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos na disciplina Projeto Integrado e Mostrar a importância da disciplina Projeto Integrado para os cursos superiores tecnológicos.

4. OBSERVAÇÃO DIRIGIDA

Por meio da observação dirigida verificou-se que a universidade amostral faz parte do complexo educacional fundado em 1988, apresentando-se com um novo modelo de educação no ensino superior na Região Amazônica, oferecendo cursos de graduação com instalações físicas confortantes e privilegiadas, numa área de 1.000.000 m², com apenas 60% de ocupação predial e fragmento de reserva florestal intocável. A instituição possui também prédios funcionais, com mais de 600 salas de aula, laboratórios especializados de pesquisa, dentre os quais uma fazenda experimental, auditórios, sendo, um deles, o maior da cidade, com capacidade para 4000 pessoas, áreas livres, complexo desportivo, bibliotecas, com acervo superior a 100.000 livros, hospital com 180 leitos, destes 52% destinados ao sistema único de saúde, com

programa de residência médica em funcionamento.

Por meio dessa breve descrição da universidade amostral, percebe-se que se trata de uma instituição renomada e com grandes perspectivas de utilização por parte dos acadêmicos dos mais variados cursos. Dessa forma, procurou-se observar de forma minuciosa o comportamento dos proponentes envolvidos no processo de ensino a fim de se estabelecer a concordância com os resultados obtidos nos questionamentos referentes à visão dos alunos e dos professores com relação a importância do ensino do Projeto Integrado nos cursos tecnológicos.

Em uma conversa informal, com um grupo de acadêmicos do 3º período do curso superior em tecnologia em segurança do trabalho, foi apurado que a maioria dos estudantes que vem do ensino médio e adentram a faculdade passam por uma grande dificuldade para adaptar-se ao sistema de ensino superior, principalmente com a resolução de situações problemas e com a deficiência na prática da escrita e interpretação de textos.

O que se pode conferir com os relatos dos estudantes é que poucos assimilam rápido o conteúdo e preferem desenvolver

as atividades oferecidas de forma prática, tentando solucionar os questionamentos de modo direto. Esse fato deve-se ao antigo modelo utilizado no processo de ensino-aprendizagem (tradicionalista) que confere a transferência de conhecimento como primordial.

Durante a visita a instituição amostral verificou-se que o aluno ainda vê o professor como o detentor do conhecimento, aquele que somente tem o papel de transmitir conteúdos, bastando o aluno estudar e decorar os parâmetros norteadores para ser aprovado em sua avaliação.

Na visão de Freire (2003), o processo de ensino tem um caminho que vai além da transferência de conhecimentos, oportunizando aos acadêmicos o favorecimento da construção e da produção do seu próprio saber. Nesse caso, os docentes precisam ultrapassar seus limites e possibilitar condições que possam conduzir esses acadêmicos à reflexão e a discussão da temática vigente, proporcionando um aumento exponencial que vai além do cognitivo.

Em outra conversa informal com alunos do 5º período do curso superior em tecnologia em segurança do trabalho notou-

se que ainda existe uma barreira a ser quebrada com relação ao desempenho do Projeto Integrado na grade curricular. A maioria dos relatos apresenta-se como um desafio para o docente essa quebra de paradigma, sendo que é preciso que o docente desenvolva um trabalho sacrificante para trazer os acadêmicos para o nível de dilatação de leitura.

Como a maioria dos estudantes apresentam dificuldade em disciplinas que requerem leitura e interpretação de dados e textos, ao se depararem com a disciplina Projeto Integrado, o aluno acaba por sentir-se temeroso e retraído, principalmente com medo da reprovação, necessitando de uma intervenção por parte do docente para que essa barreira seja quebrada e o processo de ensino seja efetivado com sucesso.

Essas informações foram confirmadas por meio dos relatos de dois professores do curso superior de tecnologia em segurança do trabalho, que enfatizaram a deficiência dos estudantes com a referida disciplina e denotam que quanto mais difícil for a situação do estudante, seja ela acadêmica, social ou familiar, mais carente ele se torna com relação ao ensino profundo. Dessa forma, torna-se essencial que o docente planeje e estude o processo

avaliativo para atingir o aluno com deficiência e suprir suas necessidades pedagógicas (PMBOK, 2008; OLIVEIRA, 2014).

Como a disciplina Projeto Integrado não é uma matéria exclusiva desta instituição amostral pesquisada, vale salientar que outras instituições fazem uso desse objeto do conhecimento, pois, de acordo com o MEC, está fundamentada nas transformações da sociedade, atuando como uma alternativa de inovação das práticas pedagógicas atuais. De forma lógica e racional, o esqueleto pedagógico dos Projetos Integrado se modifica de universidade para universidade, de curso para curso, entretanto o objetivo ainda é comum para todos, baseado na integração entre teoria e prática, buscando aproximar o discente de situações concretas que poderão ser vivenciadas ao longo da sua vida (MENEZES, 2003; MORAN, 2007).

Um fato positivo observado nos dois períodos (3º e 5º) estudados é o fato de que o professor é visto como sendo um orientador, reproduzindo uma função extremamente importante dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, é dever do denominado professor orientador orientar e acompanhar o

acadêmico em seus passos pedagógicos, a fim de prepará-lo para o trabalho de conclusão de curso, normalmente temido por todos os graduandos.

O que pode perceber durante a observação dirigida no curso superior de tecnologia em segurança do trabalho é que os dois professores selecionados como sujeitos participantes dessa pesquisa atuam como orientadores dos projetos integrados, assumindo as seguintes responsabilidades:

- Disponibilizar e cumprir o cronograma de atendimento (1 hora por semana para cada equipe);
- Orientar as equipes nas etapas de Planejamento e Execução do projeto;
- Avaliar o Plano de Trabalho antes de ser encaminhado para o Coordenador de curso;
- Participar como membro da Banca Avaliadora;
- Avaliar os relatórios mensais entregues pelos alunos.

Nessa perspectiva, o papel do professor responsável pela disciplina Projeto Integrado deve ir além de ser um simples orientador, possibilitando a oferta de inúmeras competências evidenciadas na matriz curricular do curso, tais como:

- Capacidade de reconhecer a integração entre as áreas específicas do seu curso e a prática organizacional, acadêmica, pedagógica e científica;

- Capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho das atividades requeridas por sua profissão;

- Capacidade de perceber o relacionamento entre a área de atuação pedagógica do corpo discente e docente da universidade.

Desse modo, em termos gerais, envolvendo os elementos constituintes da pesquisa (alunos e professores), os relatos dos professores denotam um considerável avanço no desempenho dos Projetos Integrados, entretanto o número de dificuldades no desenvolvimento dos mesmos torna-se cada vez maior, inclusive o pouco-caso pelo projeto por parte dos acadêmicos e até mesmo de alguns professores integradores, merecendo um olhar mais analítico e reflexivo sobre essa temática.

É importante salientar que mesmo com todos esses entraves, os estudantes do 3º e 5º período confirmam que o Projeto

Integrado é de inteira importância para adquirem o saber sobre os eixos integradores e acabam por ampliar as competências e habilidades do discente, oferecendo a integração de leitura e interpretação, pesquisa científica, avaliação, comunicação oral e escrita, relação teoria e prática e trabalho em equipe.

5. Respostas dos alunos sobre o desempenho do Projeto Integrado

Por meio de uma entrevista semiestruturada verificou-se que, uma grande quantidade de estudantes ainda se encontra fora do eixo de percepção integral da sistemática oferecida pela disciplina Projeto integrado, podendo ser confirmada através do quadro de respostas obtidas pela sondagem científica realizada com os alunos do 3º e 5º período da Universidade amostral pesquisa, descrita na tabela 1.

Tabela 1. Respostas dos estudantes sobre a disciplina Projeto Integrado.

Questões	Respostas (78 sujeitos)	
	SIM	NÃO
1. A disciplina lhe desperta interesse?	78	0
2. Apresenta dificuldades na construção do Projeto Integrado?	72	6
3. A produção do Projeto Integrado estimula seu modo de pensar sobre o	74	4

mercado de trabalho?		
4. Consegue enxergar a relação de interdisciplinaridade com o Projeto Integrado?	76	2
5. O que seria necessário para melhorar o ensino do Projeto Integrado?	10 - Os temas do projeto; 18 - A maneira de ensinar e avaliar do docente; 50-Aplicar o nivelamento para os discentes.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

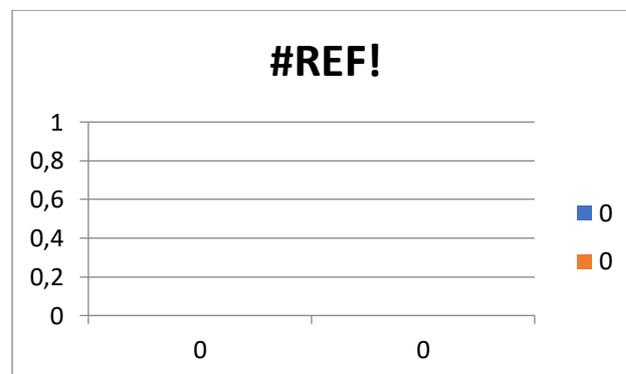
Mediante as repostas relativas à questão de número 1 (A disciplina lhe desperta interesse?), verificou-se que 100 % dos sujeitos participantes, nesse caso os acadêmicos do 3º e 5º período, acreditam que a disciplina Projeto Integrado seja fundamental para o processo de ensino, despertando o interesse pela praticidade dos temas do projeto e seus princípios norteadores.

Nesse pensamento, confirma-se que o Projeto Integrado, apresentado numa esfera curricular e interdisciplinar se constitui numa possibilidade de repensar da Universidade e da sociedade de maneira mais articulada e contextualizada, favorecendo assim a assimilação dos

estudantes com relação aos objetivos referentes à efetivação do projeto.

Com relação às respostas referentes à questão de número 2 (Apresenta dificuldades na construção do Projeto Integrado?) verifica-se que dos 78 sujeitos participantes da entrevista apenas 6 não apresentam dificuldades com relação a construção do Projeto Integrado, totalizando um percentual de 92,31% de acadêmicos com deficiência, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Gráfico da Questão 2 (resposta dos alunos)



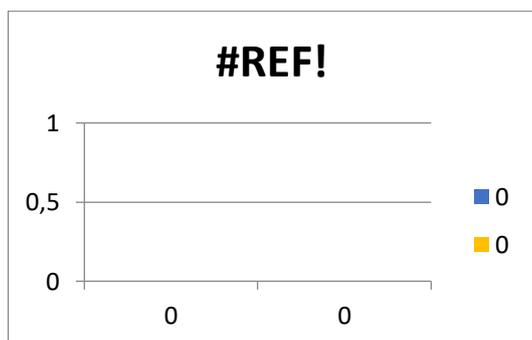
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esse resultado denota que mesmo com todas as facilidades do modelo de ensino atual e também o grande interesse pelo formato da disciplina, ainda assim os acadêmicos sentem-se despreparados para atuarem de forma satisfatória na efetuação do Projeto Integrado. Esse despreparo é

proveniente do modelo antigo e conteudista das metodologias individualistas que acabam por diminuir a percepção crítica e analítica dos novos modelos de pensamento construtivista. Dessa maneira, uma barreira precisa ser quebrada para que o estudante sinta-se à vontade para desenvolver as habilidades necessárias para a construção do Projeto Integrado.

Em conformidade com a questão anterior, na questão de número 3 (A produção do Projeto Integrado estimula seu modo de pensar?), dos 78 sujeitos amostrais, apenas 4 denotaram que não sentem-se atraídos a desenvolver seu intelecto a partir da realização do Projeto Integrado, totalizando 94,87% de acadêmicos estimulados a pensar durante o desempenho das temáticas desenvolvidas no Projeto Integrado, de acordo com a figura 2.

Figura 2. Gráfico da questão 3 (resposta dos alunos)

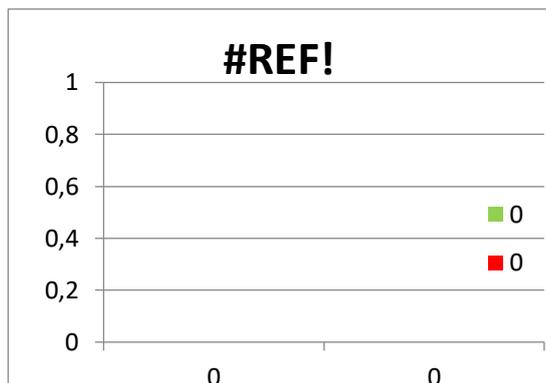


Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com esse resultado confirma-se que o enfoque interdisciplinar e a nova configuração curricular voltada para a integração da identidade do ser social apura-se de forma plausível diante do corpo discente, valorizando os parâmetros fundamentais produzidos pela vigência do Projeto Integrado, sem contar os novos saberes contextualizados que aferem um novo modo de pensar dos acadêmicos com relação a realidade vivenciada após a sua formação, adquirindo assim valores de alta veracidade e que marcam a vida no mundo exterior a Universidade.

Na questão de número 4 (Consegue enxergar a relação de interdisciplinaridade com o Projeto Integrado?) percebe-se que a interdisciplinaridade está bem presente na visão dos acadêmicos, apresentando-se como uma estrutura mais flexível, privilegiando desempenhos, articulações e mobilizações entre os mais variados conhecimentos. Essa relevância é percebida na totalidade de 97,43% descrita na figura 3.

Figura 3. Gráfico da questão 4 (resposta dos alunos)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esse resultado confirma os pensamentos de Fazenda (1996), Morin (2002) e Luck (2005) que relatam que a interdisciplinaridade apresenta-se nos projetos integrados como sendo um caráter explicativo e inspirador de toda uma prática que se pretende configurar como transformadora.

Na realidade, O Projeto Integrado atua nos parâmetros da interdisciplinaridade, conseguindo relacionar a teoria com a prática, através da contextualização dos assuntos abordados durante o curso e até mesmo realizar a análise de projetos mais avançados. Dessa forma o Projeto Integrado presume uma intrínseca integração dos diversos saberes entre os membros das equipes e dos docentes, através das relações interpessoais e sociais estabelecidas, com as questões envolvidas no na temática da pesquisa.

Na última questão de número 5 (O que seria necessário para melhorar o ensino do Projeto Integrado?) verificou-se que para os alunos, o ideal para aperfeiçoar o ensino da disciplina Projeto Integrado seria a abertura de programas de nivelamento para os discentes, para prepará-los para a essa nova modalidade de aprendizagem, onde 64,10 % dos estudantes confirmaram o desejo de realizar cursos aperfeiçoamento, ou seja, pré-disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa pode-se aferir que os Projetos Integrados possuem um objetivo ímpar de realizar a integração dos conhecimentos de acordo com as especificidades de cada curso, atuando para desenvolver habilidades e competências e conseqüentemente atuar na preparação dos acadêmicos para futuros desafios, bem como para o mercado de trabalho, conferindo-lhes novos conhecimentos, valores e princípios que são peças essenciais para a efetivação eficaz das atividades desenvolvidas.

Em uma visão panorâmica do cenário amostral estudado, no caso as turmas de 3º e 5º período do curso superior de tecnologia em segurança do

trabalho, verifica-se que mesmo com todo o avanço nas práticas pedagógicas dos cursos, ainda assim, se faz necessário uma sondagem na busca pelas dificuldades encontradas pelos discentes na construção do seu trabalho de conclusão de curso e quais possíveis soluções podem ser tomadas para remediar os entraves encontrados durante a sua trajetória acadêmica.

Mediante a isso, é perceptível a importância da disciplina Projeto Integrado para o modelo de ensino atual, principalmente pelo fato do mesmo promover o desenvolvimento contínuo de competência e integração dos conhecimentos, aumentando a qualificação profissional do discente e até mesmo despertando o interesse pelas pesquisas científicas e multifuncionais, agregando combinações da interdisciplinaridade com as ferramentas didáticas apropriadas para a construção dos pensamentos filosóficos.

Outro fator preponderante nesse estudo é justamente a questão da formação do docente que ministra essa disciplina. Nesse caso, de acordo com o regulamento demonstrado nessa pesquisa, verifica-se que o professor responsável pela

disciplina terá que apresentar uma formação abrangente sobre a temática abordada e ser especialista em diversas áreas do conhecimento, requerendo assim, uma formação continuada do docente para que o processo avaliativo do projeto aconteça de forma satisfatória.

De forma concisa, os Projetos Integrados oportunizam uma visão analítica e integrada das áreas do conhecimento, procurando a contínua inovação, alta criatividade, novas formas de adaptação e principalmente novas alternativas de integração, relacionando o ser cidadão com os valores sociais e seu futuro como profissional. Nesse sentido, o ensino denominado de unilateral é eliminado do processo, dando ênfase à introdução dos modelos de integração, estabelecendo e fortalecendo a ambientação do sistema de aprendizagem, despertando o interesse do discente pelas resoluções de situações problemas organizacionais e aumentando a capacidade dos mesmos para a construção de melhoria das práticas empresariais.

Ao se garantir a integração dos assuntos descritos na disciplina Projeto Integrado, acaba por favorecer suas significações e sua extrema importância de

estudo, onde o acadêmico percebe a magnitude de estudar um conteúdo que tenha propósito e funcionalidade, crescendo o interesse e a vontade de estar presente nos trabalhos desenvolvidos pela universidade. Essa inspiração fará com que o discente procure buscar por novos saberes, trazendo consigo a possibilidade de pesquisar sobre a temática ou outras problemáticas.

Desse modo, esta pesquisa traz consigo uma visão reflexiva do ensino do Projeto integrado, onde a interdisciplinaridade é um fator chave para que o progresso da aprendizagem seja satisfatório para todos os elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando características que marcam a identidade de formação de cada indivíduo, tais como: responsabilidade, humildade, coletividade e compromisso, compreendendo a verdadeira função social e pedagógica do projeto, organizando os princípios significativos para o triunfo e continuidade do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Madalena (et al). Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

LUCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MAXIMIANO, A. C. A. Administração de projetos. São Paulo, 2002, ed. Atlas.

MENEZES, L. C. M. GESTÃO DE PROJETOS. 2. São Paulo: ed. Atlas, 2003.

MORAN, Jose Manuel. As mídias na educação. In. Desafios na Comunicação Pessoal. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Rita Patrícia Almeida de. Análise da prática docente no planejamento e aplicação de sequências didáticas interdisciplinares. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

PMBOK. Conjunto De Conhecimentos Em Gerenciamento De Projetos. [Manual]. Global Standard. Campus Boulevnad: Newtown Square. 2008.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. São Paulo: Atlas, 2005.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: UM OLHAR PARA A MOTIVAÇÃO SOB A ÓTICA DA ANDRAGOGIA E DOS TEMAS GERADORES COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO⁷

Adilson de Almeida Rodrigues⁸

Clara Roseane da Silva Azevedo
Mont'Alverne⁹

RESUMO

Este artigo baseia-se na principal estratégia de intervenção utilizada pelos professores no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa-LI na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna – BA, Brasil: a motivação sob a ótica dos princípios andragógicos de Malcolm Knowles, e dos temas geradores de Paulo Freire. Propõe-se aqui, em primeiro lugar, uma apresentação e reflexão acerca do crítico panorama atual do ensino de LI no Brasil e, em segundo lugar, uma apresentação da estratégia de intervenção motivacional supramencionada, integrante do plano de ação/intervenção executado pelos professores, na tentativa de intervir no hiato entre as propostas curriculares e a prática, dando mais sentido ao ensino e a aprendizagem deste componente curricular, e minimizando os problemas da distorção

idade-série, desmotivação, evasão, baixa autoestima, baixo nível de aprendizagem, dentre outros que são recorrentes nessa modalidade da Educação Básica. Através da estrutura metodológica qualitativa, a pesquisa realizada na Escola *locus* mostrou que as estratégias de intervenção, apesar de alguns entraves encontrados, afetam positivamente o ensino e a aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio da Escola.

Palavras-chave: Estratégias De Intervenção Pedagógica, Ensino-Aprendizagem De Língua Inglesa, EJA, Motivação, Andragogia, Temas Geradores.

This paper is based on the main intervention strategy used by teachers in English-LI teaching and learning in Youth and Adult Education - High School EJA at Itabuna State School - BA, Brazil: motivation from the perspective of principles andragogical works by Malcolm Knowles, and Paulo Freire's generative themes. Firstly, a presentation and reflection on the current critical panorama of IL teaching in Brazil is proposed and, secondly, a presentation of the aforementioned motivational intervention strategy, which is part of the action / intervention plan implemented by the teachers. trying to intervene in the gap between curriculum proposals and practice, giving more meaning to the teaching and

⁷ Artigo apresentado como um dos requisitos finais para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA - Paraguai – PY.

⁸ Professor da rede particular e estadual de ensino desde 1989/1992. Graduado em Letras com Língua Inglesa pela FESPI/UESC-BA (1992). Especialista no ensino de Língua Inglesa pelas FIJ – RJ (2007). TOEFL 513 no Extensive English Program – University of California – Riverside – UCR - USA (1998).

⁹ Orientadora do artigo: Doutora em Ciência da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2011).

Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2006). Especialista em Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para Autistas (2015). Especialista em Administração Escolar – UCAM (2005). Especialista em Ensino Superior pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2001). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia – UNAMA (1989). Pedagoga da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC (1993). Pedagoga da Coordenação da Educação Especial – COEES (2012). E-mail: clarazevedo@globo.com

learning of this curriculum component, and minimizing the problems of age-grade distortion, demotivation, dropout, low self-esteem, low level of learning, among others. that are recurrent in this type of Basic Education. Through the qualitative methodological structure, the research carried out at the locus school showed that the intervention strategies, despite some obstacles found, positively affect the teaching and learning of IL in the high school EJA.

Keywords: Pedagogical Intervention Strategies, English Language Teaching-Learning, EJA, Motivation, Andragogy, Generator Themes.

1. INTRODUÇÃO

O tema deste artigo se baseia na problemática da pesquisa que busca conhecer como as estratégias de intervenção pedagógica utilizadas pelos professores influenciam no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa- LI na EJA - Ensino Médio, e na minimização dos problemas pertinentes a essa modalidade no Colégio Estadual de Itabuna, Bahia, Brasil. Para responder a essa problemática, estabeleceu-se, como objetivo geral: analisar as influências das estratégias de intervenção utilizadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual de Itabuna - BA, Brasil.

A referida pesquisa assumiu estrutura metodológica qualitativa, por buscar descrever o fenômeno aqui tratado referente às estratégias de intervenção aplicadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio, através das quais pode-se perceber, no *locus* da pesquisa, um avanço no que tange à melhoria do ensino-aprendizagem do componente curricular, bem como uma minimização dos problemas recorrentes dessa modalidade de ensino, cuja clientela se constitui de jovens e adultos trabalhadores urbanos, donas de casa, que exercem trabalhos exaustivos, e que não dispõem de muito tempo para o estudo.

Assim, considerando que a educação deve ser um processo transformador para a libertação, e que a escola deve ser o espaço onde o educador possa ser o mediador entre o educando e o conhecimento, criando situações de aprendizagem para sua construção e produção, os professores envolvidos no processo aplicam o plano de ação/intervenção buscando conhecer primeiramente a realidade do educando a quem direcionará o ensino, contemplando sua imprescindível contextualização para que a aprendizagem e a educação façam sentido. Desse ponto de vista, Freire (2008) afirma que “será a partir da situação

presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2008, p. 100).

Nesse sentido, torna-se muito pertinente a abordagem acerca da motivação sob a ótica dos princípios andragógicos de Malcolm Knowles e dos temas geradores de Paulo Freire, como estratégia de intervenção no ensino-aprendizagem de LI na EJA, utilizada pelos professores do Colégio Estadual de Itabuna- BA, como a principal estratégia de intervenção que integra seu plano de ação/intervenção.

A eminência desse processo de intervenção se justifica ainda mais na medida em que o panorama da realidade educacional brasileira se mostra precário, como nos dados que se apresentam a seguir, demandando dos professores uma busca pela superação desses problemas nos princípios da motivação sob a ótica da andragogia e dos temas geradores.

Nesse sentido, este artigo, além do discurso introdutório, divide sua abordagem em três títulos: o primeiro faz uma breve descrição do atual panorama do ensino de LI na EJA; o segundo e o terceiro abordam respectivamente sobre a

andragogia e os temas geradores como estratégias de intervenção pedagógica, utilizadas pelos professores. Por último, apresentam-se as considerações finais e referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Panorama atual do ensino de Língua Inglesa na EJA

A perspectiva de educação significativa para o Ensino Médio e, conseqüentemente, para a EJA, fundamentada nas bem elaboradas bases legais desde a LDBN (9.394/96), que representou um divisor de águas entre a prática tradicional e a cidadã do ensino de Língua Estrangeira Moderna - LEM deveria promover uma transformação na educação do país e conseqüentemente na vida do discente, mediante o ensino com suas propostas libertadoras que enfatizam uma formação para a cidadania, e do indivíduo crítico e autônomo. Entretanto, a realidade entre o conteúdo impecável da maioria dos textos legais e o que é praticado nas escolas ainda é decepcionante.

O cumprimento desses objetivos educacionais de formação do indivíduo previstos nas leis educacionais, propostas curriculares e referenciais pedagógicos tem

sido um desafio na educação do Brasil que apresenta dados que dissuadem de seu *status* de uma das cinco maiores potências econômicas emergentes do mundo, que formam os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, South África) na sigla em inglês, figurando, apesar disso, entre os últimos em educação do mundo, conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2018). Isto reitera o descaso com a educação no Brasil, divulgado por diversas mídias nacionais e internacionais.

Além desses dados, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018, p.13) “o país apresenta taxas rígidas de distorção idade-série de 28,2%, permanecendo em patamar elevado”. Isso, também, justifica a ineficiência propagada do ensino na EJA no Brasil. Ainda, conforme o INEP (2018, p. 63), “após 12 (doze) anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a educação básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos mínimos de Matemática”. O Estado da Bahia, parte integrante do contexto espacial desta pesquisa, por exemplo, ainda conforme dados do INEP (2018), assume atualmente o status de pior

Ensino Médio do País. Isto se reflete, também, no ensino de LI na EJA.

Nesse panorama, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE (2016) mostram que existem cerca de 1,5 milhão de adolescentes entre 15 e 17 anos fora da escola. Se a EJA pretende, portanto, atrair esses alunos e alunas, precisa ofertar a possibilidade de uma aprendizagem atrativa.

Com relação ao ensino de LI, por exemplo, essas garantias das leis e das propostas curriculares são, quase sempre, inverossímeis no dia-a-dia escolar, ficando apenas na teoria. Isto pode ser comprovado, por exemplo, quando Schütz (2017) afirma que o Brasil está entre os 11 (onze) piores países de proficiência em inglês do mundo, dentre 50 pesquisados. O Brasil, que em 2014 havia ficado em 38º lugar, baixou para o 40º, atrás da Argentina, do Uruguai e até o Vietnã, reitera o autor.

Ainda nessa vertente, o fato de a LI ter sido oferecida em caráter optativo até 2017 (quando da Lei 13.415/2017 que lhe confere desde então o caráter obrigatório sem, contudo, garantir qualidade na oferta) fez com que essa LEM assumisse um papel marginal na grade curricular, o que sempre

foi percebido por sua carga horária menor que a da maioria das outras disciplinas.

Além disso, de acordo com o British Council (2015, p. 11) “o ensino do inglês no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo altamente descentralizado”. Esse contexto de pouca regulamentação e baixa padronização na oferta da LI dificulta a implantação dos processos avaliativos e de mensuração do ensino de LI em âmbito nacional, o que denota um desinteresse em se melhorar seu ensino e aprendizagem.

Dentre os problemas que afetam a educação básica e, por conseguinte, o ensino da LI na EJA, pode-se ainda dizer que:

Os maiores problemas encontrados apontam para ambientes de alta vulnerabilidade social, com violência dentro e fora da escola, nos quais os alunos convivem com medo, insegurança, furtos e degradação do espaço físico, o que gera um sentimento de desconforto e não pertencimento; turmas desniveladas, precariedade e falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita [...] (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 13).

A vulnerabilidade social citada reitera o que brada a mídia sobre tiroteios frequentes próximos a muitas escolas por todo o país, e as balas perdidas que esporadicamente atingem estudantes dentro e fora da escola, os toques-de-recolher por bandidos nos bairros onde estudantes

moram, e a guerra do tráfico que, muitas vezes, impedem que os alunos vão à escola ou assistam aos últimos horários do turno noturno.

Outro problema se relaciona com a formação dos professores de LI. “A maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na disciplina de Língua Inglesa” (British Council, 2015, p 15). Isto pode explicar a dificuldade que muitos professores têm com a própria disciplina.

Nesse sentido, a realidade do ensino e aprendizagem da LI no Brasil reflete ainda uma precária formação inicial do (a) profissional dessa área. Schütz (2017) afirma que qualquer um pode observar que a maioria dos professores, não só de escolas de Ensino Médio, como também de muitos dos cursos de línguas, e até de cursos superiores, não tem a necessária habilidade com a língua que deve ensinar.

Seguindo com o panorama da realidade do ensino de LI, nos deparamos com a inadequação do espaço escolar e a escassez de materiais didáticos, inclusive, o livro didático que, quando são disponibilizados, mostram-se inadequados e, muitas vezes, com uma apresentação mais avançada para os níveis dos alunos, e

descontextualizado de sua realidade; e ainda nos deparamos com a indisponibilidade de rede *wi-fi* para acesso à internet dos alunos e professores, um paradoxo na era tecnológica do terceiro milênio.

Outra situação em que se apresenta o ensino de LI na educação básica e, talvez, mais exacerbadamente na EJA do Ensino Médio, refere-se à desvalorização e distanciamento da língua, apontados por muitos professores que veem conseqüentemente uma desvalorização do seu trabalho, inclusive, por aqueles alunos com baixo nível de aprendizagem que, por sentirem muita dificuldade com a própria língua, acabam achando desnecessário o aprendizado do inglês. Dentro dessa realidade, ainda há aqueles alunos da EJA que demonstram interesse apenas na certificação para a conclusão do Ensino Médio, sem a preocupação com a aprendizagem da língua.

Talvez a crise política em que se encontra o país atualmente e a rede de corrupção que, de acordo com a mídia local e mundial, crescem a cada dia, a cada investigação, e um jogo de interesse político crescente no Brasil corroborem uma falta de vontade política que suscita a maioria dos

problemas descritos anteriormente e fazem das propostas de mudanças para a educação um faz-de-conta que impossibilita um ensino que esteja coerente com o que preconizam as propostas curriculares previstas em lei. Enfim, ao longo da história educacional, conclui-se que o ensino de LI nas escolas públicas do país ficou cada vez mais pobre.

Desse modo, o panorama atual do ensino de LI na escola pública brasileira e, por conseguinte, na EJA do Ensino Médio, que requer uma atenção especial por suas peculiaridades de distorção idade-série e suas especificidades de tempo e aprendizagem, mostra o retrato da realidade de leis que garantem a qualidade do ensino, mas não garantem sua efetivação no dia-a-dia escolar. Apesar dos encontros, conferências internacionais e nacionais esporádicas para avaliação e propostas de mudanças na EJA (como o documento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA e da Conferência Nacional de Educação - CONAE - educação ao longo da vida), uma melhora satisfatória factível ainda precisa acontecer. Isto suscita uma reflexão sobre o papel do verdadeiro professor de LI na EJA, que deverá propor intervenções na realidade que ora se

apresenta. Desse modo, apresentamos a seguir uma abordagem motivacional sob a ótica da andragogia e dos temas geradores como algumas das estratégias de intervenção, utilizadas pelos professores de LI na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna - BA, para achar saídas da precária situação, tornando significativo o ensino e, principalmente, a aprendizagem de LI, minimizando seus problemas recorrentes, como o da desmotivação, baixa autoestima, evasão, distorção idade-série, baixo nível de aprendizagem, dentre outros citados anteriormente.

2.2 A andragogia como estratégia de intervenção pedagógica no ensino de Língua Inglesa na EJA

Considerando o ensino para jovens e adultos da EJA, o docente deve levar em conta alguns princípios da andragogia que, de acordo com as ideias de Malcolm Knowles (1970), é a arte e a ciência de ensinar os adultos a aprender, considerando princípios fundamentais para esse ensino e essa aprendizagem. O autor acreditava que os adultos precisam participar ativamente da sua própria aprendizagem; e que eles aprendem diferentemente das crianças, cabendo aos educadores e educadoras se

apoiarem nos conceitos andragógicos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O termo andragogia, de acordo com Knowles, Holton III & Swanson (2015), surgiu pela primeira vez em 1833, na obra do pedagogo alemão Alexander Kapp, em seu livro *Ideias Educacionais de Platão*, traduzido para o português. Entretanto, foi Malcolm Knowles, na década de 1970, que difundiu o conceito de andragogia, criado por Kapp, e por isso tornou-se o pai da andragogia.

A teoria andragógica fundamenta-se em seis princípios, de acordo com Knowles et al. (2015): a necessidade de conhecer do aprendiz adulto; seu autoconceito; sua experiência prévia; prontidão para aprender; orientação para aprender; e motivação para aprender. Assim, subentende-se que estes se constituem em princípios centrais para o ensino na EJA, e que devem ser considerados numa intervenção pedagógica no ensino de LI nessa modalidade.

No primeiro princípio, o da necessidade de saber do aluno, Knowles et al. (2015) destacam que os adultos sentem a necessidade de conhecer o propósito, as razões, o porquê ou a importância de estarem aprendendo algo para que se comprometam com a aprendizagem. Assim,

o docente de LI deve considerar que o adulto tem mais interesse na aprendizagem daquilo que se relaciona com situações reais de sua vida. Nesse sentido, ao fazer um diagnóstico dos interesses individuais, utilizando diversos instrumentos, como o questionário, o diálogo individual e as conversas em grupo, os professores coletam dados para elaborar suas aulas de Língua Inglesa.

No segundo princípio, do autoconceito, os autores declaram que os adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto, querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de autogerir (Knowles et al. 2015). Assim, pode-se inferir que se o professor de LI permite que o adulto participe, por exemplo, da elaboração do plano de curso, ou que possa intervir por meio de diálogos que favoreçam a interação, colaboração e cooperação, de modo a incentivar que ele apresente propostas de mudanças e questionamentos ao que está proposto, o professor, assim, acaba criando situações para que o aluno adulto seja criativo e tenha iniciativa na sua aprendizagem, pois, fica claro que ele aprenderá mais e melhor quando perceber que lhe foi dada a autonomia para o seu crescimento pessoal e profissional. Os professores de inglês,

portanto, planejam atividades que os próprios educandos executarão, seja através de apresentação de trabalhos de pesquisa; apresentação através de canto em LI, por exemplo, evitando assim a simples exposição ou demonstração e, depois, publicam essa produção no *blog* do curso, e no grupo de *whatsapp* das turmas.

No terceiro princípio, o da experiência prévia, fica claro o pensamento de Ausubel (1982) sobre sua aprendizagem significativa, quando os autores afirmam que a experiência é o mais rico recurso para a aprendizagem do adulto. Portanto, a metodologia básica para a educação do adulto é a análise de suas experiências e a compreensão das diferenças individuais (Knowles et al., 2015). Por conseguinte, o papel do professor de LI é engajar-se em um processo de mútua colaboração e investigação, ao invés de ser um mero transmissor de seu conhecimento, e assim avaliar a adequação dos alunos ao processo. Nessa perspectiva, os professores de LI trabalham com assuntos em inglês relacionando-os com o trabalho e a vida social dos educandos, sobre os quais os alunos possam ser solicitados a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre esses assuntos.

No quarto princípio andragógico, Knowles et al. (2015) explicitam a prontidão do discente adulto para aprender aquilo que se relaciona com o seu cotidiano, afirmando que o adulto se predispõe a aprender quando a ocasião demanda algum tipo de aprendizagem que se relacione com situações reais de seu dia-a-dia, seja pessoal ou profissional, demandando que o conhecimento adquirido apresente alguma utilidade no seu cotidiano. Por conseguinte, os docentes de LI contextualizam os objetos de aprendizagem/conteúdos apresentados para o discente da EJA, como o trabalho com textos em LI, abordando temáticas ligadas às profissões e aos problemas que seus alunos vivenciam. Neste caso, através de questionários abertos aos alunos e alunas participantes da pesquisa realizada sobre as estratégias de intervenção na EJA no Colégio Estadual de Itabuna, foi perguntado qual a importância que eles (elas) atribuíam às aulas de LI para as suas vidas, e obtiveram-se respostas como:

De grande importância, porque eu queria ir para a escola só para pegar meu certificado de conclusão do curso, e depois de conhecer e participar desse método de ensino eu mudei meus planos e agora quero continuar aprendendo a aprender (A6). A motivação para aprender uma matéria que antes não fazia sentido para mim (17). As aulas preparam para concursos, e nos ajuda a enxergar um

emprego/trabalho melhor (A8, A10, A11). Melhorou minha autoestima e me ajudou a enxergar melhores possibilidades de empregos (A12, A16, A18, A19).

As respostas dadas pelos alunos e alunas remontam ao quinto princípio andragógico que explicita a orientação para aprender do adulto, o que o faz preferir uma aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. Nesse sentido, Knowles et al. (2015) afirmam que o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados são contextualizados para alguma aplicação e utilidade prática. Assim, pode-se dizer que o imediatismo inerente ao adulto favorece a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata no seu dia-a-dia, exigindo que o docente de LI, por exemplo, incentive seus alunos, dando sentido aos objetos de aprendizagem, contextualizando-os para alguma aplicação e utilidade imediata. Para isso, os professores de LI da escola pesquisada procuram investigar previamente sobre o universo de expectativas dos educandos jovens e adultos para elaborarem suas atividades em LI que contemplem essas expectativas.

O sexto e último princípio central da andragogia explica a motivação para

aprender do adulto por valores intrínsecos mais do que pelos extrínsecos. Nesses termos, Knowles et al. (2015) afirmam que os adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos como: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento pessoal e crescimento profissional. Assim, os adultos são mais motivados a aprender para melhorar a autoestima, a qualidade de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, o que, segundo os professores de LI da Escola pesquisada, parecem ser alguns dos principais motivos para aprender do discente da EJA particularmente. Assim sendo, os professores elaboram diversas atividades simulando testes ou concursos empregatícios e exames de promoção de grau de escolaridade, em LI, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que facilita o ingresso à universidade, melhora o *curriculum vitae*, e facilita a inserção no mercado de trabalho ou a busca por empregos melhores.

Portanto, considerando os princípios andragógicos supramencionados, podem-se reiterar práticas motivadoras adequadas que os professores da escola pesquisada experimentam e que, segundo Munhoz (2017), se expressam em: facilitar a adoção dos princípios do conectivismo para o

acesso dos estudantes da EJA aos ambientes virtuais de aprendizagem - AVA e, por conseguinte às redes sociais, promovendo nesses ambientes a colaboração entre os jovens, que detêm normalmente maior habilidade tecnológica, e os adultos, menos envolvidos tecnologicamente, seja através do *Whatsapp* ou do *blog*, sempre construindo conhecimento através do uso da LI na era tecnológica. Esses espaços virtuais tornam-se imprescindíveis, também, pelo caráter semipresencial do curso da EJA no Estado da Bahia, tendo o educando que cumprir metade da carga horária do curso em espaços alternativos. Outras ações motivadoras à luz da andragogia que os professores da Escola pesquisada desenvolvem constituem-se em divulgar a produção intelectual do aluno; permitir que os alunos escolham as atividades que querem aprender; propiciar o entendimento da sala de aula como um espaço de aprendizagem do que acontece "lá fora"; despertar a consciência de um espaço de formação para a vida e não para a mera obtenção de um certificado de conclusão; inserir desafios à memória; criar situações para o "aprender fazendo", reiterando a interação do sujeito com o objeto, sempre criando ou produzindo a partir do que foi

ensinado; envolver os alunos em suas aprendizagens de LI; promover a motivação intrínseca em contraposição à extrínseca; selecionar os conteúdos com base na vida profissional do aluno; propiciar situações desafiadoras que utilizem as experiências ou os conhecimentos prévios; dar um feedback positivo ao aluno, fazendo com que ele se destaque no ambiente e melhore sua autoestima. Enfim, os professores da escola pesquisada, ao considerar os princípios que norteiam essas práticas, motivam o aluno e dão mais sentido à aprendizagem de LI na EJA.

Portanto, reiterando essa metodologia, o melhor planejamento da aprendizagem de jovens e adultos visa minimizar as desvantagens e maximizar as vantagens da experiência que esses jovens e adultos levam com eles para o processo de aprendizado. Quanto mais os alunos estiverem envolvidos e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles se sintam mais motivados e aprendam rapidamente, e isto encontra forte apoio num planejamento estratégico feito para a motivação, com um olhar sob a perspectiva do aluno, utilizando-se dos princípios andragógicos para a intervenção.

1.3 Os temas geradores como estratégias de intervenção no ensino de Língua Inglesa na EJA

A motivação, como estratégia de intervenção no ensino e aprendizagem de LI na EJA do Ensino Médio no Colégio Estadual de Itabuna - BA apresenta, desta vez, um olhar dos professores envolvidos para os temas geradores. Assim, os professores de LI se inspiraram e se fundamentaram especialmente nos princípios de Paulo Freire, referentes aos temas geradores que podem ser acertadamente trabalhados, através dos textos em LI, para fazer fruir o processo de intervenção com o escopo de melhorar o ensino e a aprendizagem desse componente curricular na Escola.

Nesse sentido, ao assumir o ensino de línguas na EJA, o docente deve considerar que “a competência primordial do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - LEM no Ensino Médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (Brasil, 2002, p. 97). Assim sendo, o trabalho com textos torna-se mandatório no ensino de uma língua.

Os textos com temas geradores podem ser trabalhados, em LI na EJA, numa perspectiva da abordagem feita pelo

pedagogo patrono da educação brasileira Paulo Freire (2008), quando da aplicação do método, ou da filosofia de ensino, como ele assim preferia chamar, das palavras e temas geradores na alfabetização de jovens e adultos.

Esses temas se chamam geradores porque, para Freire (2008), independentemente de qual seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, carregam em si a possibilidade de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas. Assim, “um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores, e, noutra, não os mesmos, necessariamente” (Freire, 2008, p. 115). Esses temas geradores, por conseguinte, possibilitam desdobramentos que levam a uma discussão que envolva assuntos do dia-a-dia, da realidade do educando da EJA, envolvendo temas como o trabalho, o uso de drogas ilícitas, o *stress*, a depressão, a baixa renda, todos se apresentando, por exemplo, como problemas pertinentes à clientela da EJA, conforme o PPP da Escola pesquisada.

Desse modo, os docentes de LI da EJA, Ensino Médio da Escola, após investigação dos temas mais significativos

da vida dos alunos e alunas, puderam trabalhar, por exemplo, um texto apresentando tema sobre o salário-mínimo dos trabalhadores em países emergentes e desenvolvidos e, após explorar os aspectos comunicativos e linguísticos desse texto, trabalharam sua interpretação, propiciando aos educandos a elaboração de questionamentos sobre a discrepância de valores dos salários, política de pagamento, décimo terceiro salário e terço de férias entre os países emergentes e desenvolvidos, comparando essa realidade com a sua. Todos estes questionamentos são subtemas do tema gerador, que geram outros temas. Uma vez debatidos os temas, os educandos assumem uma postura crítica e conscientizada da realidade em que vive, a partir da análise e discussão desses temas, para os quais eles podem dar sua contribuição, a partir de suas experiências sobre o assunto.

O exemplo supramencionado suscita as etapas do método Paulo Freire que, conforme Freire (2008), constituem-se primeiramente de uma investigação ou busca conjunta entre educador e educando das palavras e temas mais significativos do cotidiano desse discente, através do diálogo; a segunda etapa, a “tematização”, é o

momento em que, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras, toma-se consciência do mundo; e a terceira etapa, a problematização, na qual o docente desafia e inspira o educando a superar a “visão mágica” e “acrítica” do mundo para uma postura conscientizada. Estas etapas, portanto, reiteram o desenvolvimento da visão crítica, e, conseqüentemente, a superação da visão acrítica da realidade do educando.

No que tange à escolha do texto, considera-se o momento de abstração, no qual se pensa sobre o tema. Nesse sentido, Freire (2008) fala de uma leitura codificada, ou seja, compara-se o que é sabido sobre o tema com o que se entende dele na situação atual, ou seja, na situação-limite para posteriormente fazer-se uma análise mais crítica sobre o tema na busca dos porquês. Nesse sentido, educador e educando vão além dos limites aparentes das situações estudadas (situação-limite), partindo para a descodificação do tema, em processo de desconstrução do olhar ingênuo para a formação de uma visão mais crítica da realidade. E, através, de um diálogo problematizador, juntos, educando e educador, buscam uma desmistificação dos pontos obscuros que serão clareados, tendo

como respaldo a leitura e escrita, não de palavras soltas e sem sentido, mas de um universo de símbolos cheios de significados.

O trabalho com textos de temas geradores apresenta, portanto, uma metodologia que contempla os referenciais pedagógicos contidos nas teorias da aprendizagem quando, na busca pelos temas do cotidiano do educando, concretiza a contextualização, e, no trabalho com esses temas, considera os conhecimentos prévios desses educandos, pois, “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente” (Perrenoud, 2000, p. 28). Este pensamento fundamenta e justifica a contextualização e o respeito aos conhecimentos prévios.

Ainda no que tange à contextualização, Freire (2008, p.100) afirma que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o caminho de aspirações do povo que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”.

Considerar, portanto, os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, e contextualizar o conteúdo

programático, neste caso, o de LI, através dos textos com temas geradores, parecem estratégias de intervenção eficientes porque dão sentido à educação e oportunizam a parceria educador-educando em um processo motivador de ensino-aprendizagem.

Essa prática ajuda, portanto, a melhorar a participação, elevando a autoestima e a motivação do educando, o que pode contribuir para solucionar os problemas peculiares à modalidade EJA de ensino. Essa prática, também, pode ajudar o discente, através de situações de aprendizagem criadas pelo docente, a superar suas limitações, seus medos e suas frustrações decorrentes, especialmente, de sua distorção idade-série.

Este trabalho com textos de temas geradores, por conseguinte, contemplam os referenciais pedagógicos quando o docente o faz inter e transdisciplinarmente. Conforme os PCNEM (2000), a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas do conhecimento; e a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna - LEM é vista como fonte de ampliação do universo cultural. Nesse sentido, reitera-se a possibilidade que os textos com temas geradores carregam em

si de desdobrar-se em outros vários temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a ser cumpridas, e geram novos conhecimentos que vão além da mera competência gramatical a que ainda se reduz o ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, conforme o diagnóstico da realidade educacional atual, especialmente, a do ensino de LI na EJA, descrito anteriormente. “[...] Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores no ensino de Línguas Estrangeiras [...]” (PCNEM, 2000, p.151). Esse domínio de competências suscita uma conexão entre as diferentes disciplinas do currículo ou áreas do conhecimento.

Desse modo, ainda conforme os PCNEM (2000), interligar as diferentes disciplinas da grade curricular torna-se mandatório para se buscarem estratégias que desenvolvam trabalhos que relacionem as diferentes competências citadas acima. O exemplo praticado pelos professores da Escola pesquisada talvez ajude a entender melhor essas afirmações. É frequente que a escolha de um texto figure aleatoriamente,

descontextualizado, fechado em si, como aqueles textos apresentados na maioria dos materiais didáticos, quando disponibilizados pelo Ministério da Educação, que dificilmente permitirão que esse conteúdo chegue a tornar-se conhecimento significativo para o educando, o que o desmotiva para a aprendizagem da disciplina. Todavia, se o docente elege, por exemplo, um texto em LI com o tema gerador “salário mínimo”, citado anteriormente, escolhido por esse educador, a partir da investigação do cotidiano do discente, ele cria situações de aprendizagem que, segundo Vygotsky (1991), caracterizam-se por considerar a “ZDP” (zona de desenvolvimento proximal) que é a distância entre o conhecimento real (saberes prévios) e o potencial (natural) que o indivíduo adquire com a interação com seus parceiros de aprendizagem.

Além de criar essas situações, esse docente, também, possibilita o trabalho com o tema em conjunto com outros professores. Ainda tomando como exemplo o tema escolhido sobre o salário mínimo, os professores de Matemática poderiam ser solicitados para trabalhar os cálculos dos salários em horas, dias, semanas, ou até mesmo para o cálculo aritmético que

procura solucionar uma dúvida em torno do 13º salário que, conforme Lago (2014), não é bônus ou benefício, e sugere o cálculo aritmético para provar isso, mostrando que os dias que excedem às quatro semanas de cada mês trabalhado vão fazendo uma reserva que soma quatro semanas que devem ser pagas pelo empregador em forma de um “mês fictício” chamado 13º ao final dos doze meses. A autora chama atenção ainda para um fato ocorrido em Salvador, na Bahia (Estado que faz parte do contexto espacial da pesquisa) quando os taxistas decretaram que iriam circular com bandeira dois durante todo o mês de dezembro, independentemente da hora do dia. Eles alegaram que são profissionais liberais e, por isso, não recebem o “benefício” do 13º em suas contas bancárias. Isto, segundo a autora, é uma prova da visão distorcida de profissionais, do que acontece nas organizações brasileiras, já que o 13º só existe na relação empregador-empregado, e os taxistas são autônomos. Existe, também, ao considerar o 13º como um bônus, dentro deste contexto, uma visão ingênua do empregado nessa relação. E essa “visão ingênua” e “acrítica”, segundo Freire (2008), pode ceder a uma postura crítica e conscientizada da realidade em que vive, a

partir da análise e discussão do tema gerador proposto, com a participação eminente daquele aluno da sala que é taxista, ao qual foi dada a oportunidade de ter um tema escolhido em LI, também, por sua causa, e isso o motiva ao aprendizado do objeto ou conteúdo proposto em LI, inclusive, de outros conteúdos que destes naturalmente decorrem, reiterando a complexidade que os envolve.

Continuando ainda o processo interdisciplinar com o texto de tema gerador: salário mínimo, que envolveu, no exemplo acima, o professor de matemática, por que não envolver, também, o professor de História e de Geografia para fazer um estudo da realidade salarial e socioeconômica de países que falam a LI?

Dessa forma, além de trabalhar-se um conteúdo relacionado à competência gramatical, estará sendo desenvolvida, simultaneamente, a competência sociolinguística, posto que aspectos sociais e culturais obrigatoriamente serão abordados. Ademais, será uma maneira de deixar mais evidente que nenhuma área do conhecimento prescinde de outra. Ao contrário, qualquer tentativa de desvinculá-las, redundará, com certeza, na criação de contextos altamente artificiais geradores de desinteresse. (PCNEM, 2000, p.152).

Outrossim, “uma das bases da psicologia cognitiva nos mostra que um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais

sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente” (Morin, 2002, pp. 29-30). Assim, ainda conforme o autor, o fato de que religar, situar-se num contexto, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos, evidentemente, representa um “formidável desafio” na aurora do 3º milênio. E é assim, particularmente, porque todos nós vivenciamos uma época em que os conhecimentos se apresentam isolados uns dos outros, compartimentados.

Esse “formidável desafio” a que se refere Morin (2002, p. 30) pode concretizar-se, por exemplo, num ato de intervenção pedagógica no ensino descontextualizado e sem significado para o aluno de LI, quando o professor planeja suas aulas com textos que apresentam temas geradores que, por conseguinte, abordam assuntos do universo do educando.

Daí, por que não trabalhar com os textos com temas geradores que podem desdobrar-se em outros temas de outras áreas do conhecimento? Por que não contextualizar esses temas? O simples trabalho com textos que abordem assuntos pertinentes às áreas profissionais dos alunos e alunas trabalhadores (as) da EJA pode ser um bom exemplo de contextualização. Dentro dessa perspectiva dos referenciais

pedagógicos, os educandos poderiam se sentir muito mais motivados se as aulas de LI os ajudassem a desenvolver habilidades comunicativas ou linguísticas, sociolinguísticas, dentre outras que pudessem ser utilizadas dentro de suas áreas de atuação profissional, em seus ambientes de trabalho.

Isso reforça um dos princípios andragógicos apresentados por Knowles et al. (2015), os princípios da necessidade de saber e da orientação para aprender do aluno, citados anteriormente, que destacam o interesse do adulto em aprender mais aquilo que está relacionado com situações reais de seu cotidiano. Além disso, estes princípios enfatizam que as visões de tempo futuro do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que o faz preferir uma aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. Daí, a aprendizagem ganha significado, quando o aprendiz assume um modo de agir no seu dia-a-dia, de acordo com o que aprendeu.

É pertinente considerar, ainda, uma característica que os textos com temas geradores assumem de se manifestarem através dos variados gêneros discursivos e

dos modos como se articulam, proporcionando uma visão ampla de usos da linguagem, conforme os PCNEM (2000). Isso permite ao educador poder considerar as diferentes inteligências dos alunos e alunas, ao trabalhar com textos de diferentes gêneros discursivos como, por exemplo, o literário: música, peça teatral, poema, lenda, provérbios.

Todos esses gêneros discursivos abrem possibilidades de trabalho que contemplem o que Gardner (1995) chama de “inteligências múltiplas” como, por exemplo, a linguística (ao trabalhar com um texto poético); a musical (ao trabalhar com músicas em LI); a corporal-sinestésica (ao trabalhar com um texto de peça teatral). Há ainda a espacial, a lógico-matemática, a interpessoal e a intrapessoal. Posteriormente, estudiosos acrescentaram mais dois tipos, sob a supervisão do autor: a naturalista e a existencial. Segundo Gardner (1995), todos temos inteligências múltiplas, com a predominância de uma sobre as outras. Desse modo, o docente, ao planejar suas aulas com textos de diferentes gêneros discursivos, acaba atingindo as diferentes maneiras de aprender dos educandos, motivando-os para essa aprendizagem. Reiterando esta ideia, pode-se dizer que o

planejamento ideal da escola do futuro baseia-se no fato de que “nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira” (Gardner, 1995, p. 16). Este pensamento ratifica conhecimentos neurocientíficos que postulam que nenhum cérebro é igual a outro, como ratificam as neurociências.

Até aqui, pode-se facilmente perceber que o trabalho com textos de temas geradores pode constituir-se de uma importante estratégia de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de LI em turmas da EJA do Ensino Médio, porque, além de trabalhar as competências e habilidades estruturais e comunicativas da língua, desenvolve a competência sociolinguística e o senso crítico. Ao mesmo tempo, esta estratégia considera os referenciais pedagógicos da contextualização, da interdisciplinaridade, da aprendizagem significativa e da educação libertadora, o que ajuda a minimizar os problemas da modalidade de ensino EJA, relacionados à desmotivação, baixa autoestima, evasão, baixo desenvolvimento da autonomia intelectual e, conseqüentemente, ao baixo nível de aprendizagem; e contempla, conforme a

LDBN (9.394/96, art. 35, inc. III), “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Isto corrobora a formação pessoal, profissional e acadêmica, que se constituem da grande meta do ensino de LEM no Ensino Médio, conforme as bases legais da educação no país.

Ainda no que tange às bases legais da educação, vale reiterar o olhar para os temas geradores para desenvolver o senso crítico, contribuindo, através do ensino de LI, para que os (as) discentes possam:

[...] aprofundar a compreensão sobre o mundo em vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento” (BNCC, 2018, p.485).

É, também, no ambiente escolar, ainda em consonância com a BNCC (2018), que os estudantes jovens e adultos, também, podem experimentar, através da mediação pelos professores, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, no respeito à diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro, e isto é motivação, ou seja, motivo para a ação que deve perpassar qualquer estratégia de

intervenção pedagógica, como a do trabalho com os temas geradores.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a abordagem feita neste artigo, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem de LI na EJA, especialmente no Ensino Médio, pode encontrar na motivação através da prática dos princípios andragógicos e dos temas geradores, estratégias imprescindíveis para uma intervenção no precário *status quo* e, por conseguinte, no ensino ou práticas pedagógicas e na aprendizagem de LI nas escolas, especialmente as públicas, brasileiras.

Conclui-se que a andragogia e os temas geradores são originalmente ligados à educação de adultos, tornando-se imprescindíveis em sua educação. Conclui-se, também, que as políticas públicas precisam intervir na realidade educacional do país, primeiramente porque há uma dívida do Estado com esses cidadãos cujo direito à educação de qualidade lhes foi negado no tempo “certo” e agora lhes é negado novamente; depois, porque se a educação é, também, dever da família, conforme a Constituição Federal Brasileira –

CFB (1988, art. 205), é preciso que os (as) jovens e adultos (as) pais e mães sejam bem educados (as) para que possam, por conseguinte, educar bem seus filhos. Além disso, precisam dar condições aos professores que, por sua vez, precisam estar preparados para, também, intervir na realidade crítica em que se encontra o ensino e a aprendizagem de LI na EJA, e buscar refletir sobre sua formação e sua prática para que possam propiciar a motivação de que os (as) discentes da EJA precisam para experimentarem factivelmente uma formação e uma realização pessoal, profissional e acadêmica, enfim, uma educação significativa e libertadora, através do ensino de LI sob a ótica dos princípios que se complementam: da andragogia, e dos temas geradores.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em: 02/09/2019.
- _____. (2018). *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Sistema de Avaliação da Educação Básica: Edição 2017*.

Brasília- DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/09/2019.

_____. (2017). *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 02/09/2019.

_____. (2017). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBN (Lei nº 9.394/1996)*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 58pp. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed>. Acesso em: 03/09/2019.

_____. (2002). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ MEC*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/09/2019.

British Council. (2015). *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE [PDF]*: São Paulo, SP: British Council Brasil. Disponível

em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em 06/09/2019.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *IBGE. Brasil em síntese*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 04/09/2019.

KNOWLES, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner – The definitive classic in adult education and human resource development*. 8th edition. New York, NY: Routledge Publisher.

LAGO, D. (2014). *Décimo terceiro não é bônus ou benefício*. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/daniela-lago/2014/12/03/decimo-terceiro-nao-e-bonus-e-dinheiro-trabalhado-e-nao-recebido.htm>>. Acesso em: 31/08/2019.

MORIN, E. (2002). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. (Orgs.) Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo. Cortez Editora.

MUNHOZ, A. S. (2017). *#Andragogia: a educação de jovens e de adultos em ambientes virtuais*. 1ª ed. Curitiba: InterSaber.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2018). *Programme for International Student Assessment: PISA Brasil*. Disponível em:

<<http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 03/09/2019.

PERRENOUD, P. (2000). Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed.

SCHÜTZ, R. (2017). *Deficiências no ensino de inglês. English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-deficiencias-do-sistema-educacional.html>>. Acesso em 30/08/2019.

VYGOTSKY, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

PARADIGMA FENOMENOLÓGICO DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES

Eliane Maria Nunes Benizio¹⁰

RESUMO

Este artigo traz uma investigação que trata do fenômeno do estresse ocupacional e sua manifestação mais aguda: síndrome de Burnout. Realizou um estudo aprofundado a respeito da síndrome de Burnout, que se manifesta como uma resposta ao estresse no trabalho; o estudo mostrou que é uma experiência composta de cognições, emoções e atitudes negativas em relação ao trabalho e às pessoas com quem se relaciona com seu trabalho. Esta doença foi detectada como um risco para as profissões relacionadas ao trabalho com indivíduos, como educação, saúde e recursos humanos. Compreendeu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica e descritiva que a profissão docente é reconhecida como um trabalho propenso a desenvolver esse fenômeno, pois envolve a realização de diversas atividades dentro e fora da sala de aula, desde a interação com colegas e alunos, até o desenvolvimento de planejamento curricular, avaliações e participação em atividades organizacionais. O objetivo deste estudo foi detectar as principais manifestações da síndrome de burnout em professor e suas implicações.

Palavras-Chave: Síndrome de Burnout. Ambiente Escolar. Estresse no Trabalho.

¹⁰Graduada em Biologia pela FAMASUL - Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Campus de Vitória/PE; Pós-Graduação Lato Sensu em: Ciências Biológicas pela Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão, Pró-ciências pela UFPE (1997); Mestrado livre em

Psicanálise Aplicada à Gestão de Pessoas pela UNIDERC - União de Instituições para o Desenvolvimento Educacional, Religioso e Cultural; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable..

ABSTRACT

This article presents an investigation that deals with the phenomenon of occupational stress and its most acute manifestation: burnout syndrome. Conducted an in-depth study of Burnout syndrome, which manifests as a response to stress at work; The study showed that it is an experience composed of cognitions, emotions and negative attitudes towards work and the people with whom it relates to their work. This disease was detected as a risk to occupations related to working with individuals, such as education, health and human resources. It was understood through a bibliographic and descriptive research that the teaching profession is recognized as a work prone to develop this phenomenon, as it involves the performance of various activities inside and outside the classroom, from interaction with colleagues and students, to the development of curriculum planning, assessments and participation in organizational activities. The aim of this study was to detect the main manifestations of teacher burnout syndrome and its implications.

Keywords: Burnout Syndrome. School environment. Stress at work.

1. INTRODUÇÃO

Devido aos efeitos negativos que traz ao indivíduo que o apresenta, a questão do estresse hoje é uma questão que se torna mais importante. Por causa das mudanças que causa, identificar um indivíduo que sofre de estresse é muito simples: a falta de harmonia terá uma influência prejudicial no

seu contexto social, familiar, pessoal e profissional. Foi investigado principalmente pelos efeitos que causa, como distúrbios emocionais e alterações comportamentais.

Uma característica das sociedades contemporâneas é o estresse no trabalho devido às demandas do ambiente profissional. Esta situação pode causar saturação física ou mental do trabalhador. Sob essa condição, são geradas várias consequências que não apenas prejudicam a saúde, mas também o relacionamento com o ambiente mais próximo. O estresse no trabalho surge quando as demandas do ambiente excedem a capacidade da pessoa de enfrentá-las. Esse distúrbio ocorre de várias maneiras. Os sintomas mais frequentes variam de irritabilidade a depressão e geralmente são acompanhados de exaustão física.

Atualmente, há um número considerável de professores que demonstram desconforto em relação à instituição em que trabalham por vários motivos, dentre os quais se destacam as condições de trabalho e a pressão a que são expostos diariamente. Essa condição resulta no aparecimento de estresse, crise psicológica e falta de motivação, um

problema que afeta diretamente a qualidade da educação, pois causa menos interesse nos alunos, absenteísmo e atitudes negativas em relação a seus colegas de trabalho. Tudo isso dificulta o bom funcionamento de uma instituição escolar.

O presente trabalho mostra um estudo sobre a incidência da síndrome de burnout em professores, uma doença profissional que se manifesta por altos níveis de absenteísmo, falta de comprometimento, baixa autoestima, alto desejo de férias e problemas que afastam o professor de seu trabalho. São esses argumentos que motivam a pesquisa: quais são as principais manifestações da síndrome de burnout em um professor diagnosticado? O objetivo geral da pesquisa foi detectar as principais manifestações da síndrome de burnout em professor e suas implicações.

2. O PARADIGMA FENOMENOLÓGICO DA SÍNDROME DE BURNOUT

O termo Burnout conforme Assunção e Oliveira (2009), foi usado pela primeira vez por H.J. Freudenberger (psicólogo clínico da família) em 1974, que o definiu como fracassando, desgastando-se ou sentindo-se exausto devido à demanda

excessiva por energia, força ou recursos. Ele também aponta que isso acontece quando um membro de uma organização, por qualquer motivo e após muitas tentativas, se torna inoperante.

Segundo Assunção e Oliveira (2009), embora Freudenberger tenha originado o conceito, foi o pesquisador C. Maslach que em 1982 definiu essa condição de maneira contundente. Atualmente, a definição estabelecida por Maslach é reconhecida como uma das mais apropriadas; este pesquisador considera:

[...] uma síndrome de fadiga emocional, despersonalização e conquista pessoal reduzida, que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham diretamente com os pacientes. Ele também considera que é uma resposta a uma tensão emocional de natureza crônica, causada pelo desejo de lidar com sucesso com outros seres humanos que têm problemas. O que é único nessa condição é que a tensão surge da interação social entre a pessoa que recebe a ajuda e quem ajuda (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p.69).

Conforme os autores, entre esses fatores que influenciam o Burnout, colocam que existem pessoas que tendem a encarar as adversidades como algo muito negativo e as afetam muito; e, em vez disso, outros os consideram um novo desafio do qual obtêm algo positivo. Além disso, "os professores tendem a ser exigentes, queremos que o aluno, quando o curso terminar, obtenha as

melhores notas, e isso nem sempre é possível" (BERANGER, 2007, p. 34). E isso, às vezes, estressa. O professor deve ser realista, e não apenas exigente

De acordo com Bragion (2008), na CID 10 (Décima revisão da Classificação Europeia de Doenças), ela aparece como uma síndrome de exaustão dentro de um grupo de classificação cujo título é "Problemas relacionados com as dificuldades para enfrentar a vida".

Para Barros e Louzada (2007), essa síndrome aparece progressivamente como reflexo de um esforço inadequado de adaptação. Deve ser entendido como uma resposta ao estresse no trabalho que aparece quando as estratégias funcionais de enfrentamento que o sujeito geralmente usa falham. Não é um estado, mas um processo crônico, com sintomatologia intermitente ou contínua.

Com os sistemas de avaliação, três dimensões da síndrome foram identificadas segundo Ballone (2015):

a) Cansaço ou exaustão emocional: definido como cansaço e fadiga que podem se manifestar fisicamente, psiquicamente ou como uma combinação de ambos. A pessoa sente que não pode mais se dar aos outros.

b) Despersonalização: entende-se o desenvolvimento de sentimentos negativos, distantes e frios, atitudes e respostas em relação a outras pessoas, principalmente em relação aos beneficiários de seu próprio trabalho. É acompanhado por um aumento da irritabilidade e uma perda de motivação em relação a si próprio. O profissional tenta se distanciar não apenas dos destinatários de seu trabalho, mas também dos membros da equipe com a qual trabalha, sendo cínico, irônico e, às vezes, usando rótulos depreciativos para se referir aos usuários e tentando torná-los culpados de suas frustrações e diminuição no desempenho do trabalho.

c) Baixa realização pessoal: surge quando se verifica que as demandas feitas excedem a capacidade de atendê-las com competência. Envolve respostas negativas a si mesmo e ao seu trabalho, evitando relacionamentos. pessoal e profissional, baixo desempenho no trabalho, incapacidade de suportar pressão e baixa autoestima.

Bragion et al. (2008) apontam que a falta de realização pessoal no trabalho é caracterizada por uma dolorosa decepção e falha em dar significado pessoal ao trabalho.

Sentimentos de fracasso pessoal (falta de competência, esforço ou conhecimento), falta de expectativas, de horizontes no trabalho e insatisfação generalizada são sentidos. Como consequência, a pontualidade, a inúmeras interrupções, o afastamento do trabalho, o absentismo e o abandono da profissão são sintomas comuns.

Camargo (2018) afirmaram que a síndrome de Burnout pode ser estudada sob duas perspectivas: clínica e psicossocial. A perspectiva clínica assume o Burnout como um estado (concepção estática) ao qual o sujeito chega como resultado do estresse no trabalho; e psicossocial, define-o como um processo com uma série de etapas geradas pela interação de características pessoais e do ambiente de trabalho.

Conforme observado, de uma perspectiva clínica, segundo Carvalho e Garcia (2011), Freudenberger pela primeira vez usou o termo Burnout para descrever:

[...] um conjunto de sintomas físicos sofridos por pessoal que trabalha em serviços de assistência como resultado de condições de trabalho e caracterizado por um estado de exaustão que surge como resultado de trabalhar intensamente, sem considerar as próprias necessidades (CARVALHO E GARCIA, 2011, p. 48).

Para essa abordagem, segundo os autores, o Burnout aparece com mais frequência, nos profissionais mais comprometidos, naqueles que trabalham mais diante das pressões e demandas de seu trabalho, relegando sua vontade ao segundo plano, resultando em um relacionamento inadequado entre os profissionais, excessivamente ciumento em seus interesses, trabalho, ou seja, uma resposta ou esforço excessivo para ajudar as pessoas.

Nessa perspectiva, a síndrome de Burnout conforme Gatti (2009) seria referida à experiência de exaustão, decepção e perda de interesse na atividade laboral, que surge em profissionais que trabalham em contato direto com pessoas na prestação de serviços e como consequência desse contato diário com seu trabalho.

Corrêa (2013) definem-no como um estado no qual se combinam fadiga emocional, física e mental, sentimentos de desamparo e inutilidade e baixa autoestima, acompanhados de sentimentos de desamparo e desesperança, decepção e desânimo. Atitude negativa em relação ao trabalho e à vida em geral.

Na perspectiva psicossocial estão os estudos de Mendonça (2016), que

consideram o Burnout como uma resposta emocional, colocando fatores laborais e organizacionais como condições e antecedentes. Esse autor estava interessado em investigar a maneira pela qual o estresse relacionado ao papel do trabalho pode levar uma pessoa a sentir fadiga mental, a dar um tratamento «mecanizado» aos clientes e a perceber uma diminuição na capacidade de obter sucesso no trabalho. Definiu o Burnout como uma síndrome tridimensional que se desenvolve naqueles profissionais cujo objeto de trabalho são pessoas (usuários). As três dimensões são: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho. Essa síndrome é causada por estressores organizacionais e pode ser desenvolvida em pessoas cujo trabalho também é pessoal. Para eles, o esgotamento causa ao trabalhador uma tendência de tratar seus "clientes" de maneira desapegada e desumanizada.

2.1. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente

Considerando a perspectiva sócio-histórica descrita nesta pesquisa enfatiza-se o impacto do desenvolvimento do Burnout na profissão docente, o efeito individual ou organizacional.

Segundo Inocente (2005), a maior incidência de Burnout parece estar associada a profissionais que oferecem um serviço de assistência e cujos destinatários são pessoas, como em profissionais da educação, professores, psicopedagogos.

Para Codo (2006), a profissão docente não se reduz às funções e responsabilidades didáticas relacionadas ao próprio processo educacional, mas implica uma dedicação mais pessoal e emocional que infere um caráter profissional. Esse aspecto, juntamente com a controversa relação que atualmente caracteriza as interações entre professores e alunos, denota que os professores constituem um grupo particularmente vulnerável que sofre Burnout:

[...] Exista grande evidência sobre o papel do estresse no campo do ensino, os estudos sobre essa Síndrome nesse grupo têm crescido muito. Um dos principais problemas é que, geralmente, não é levado em consideração, em relação a esse tipo de Burnout, o envolvimento conjunto dos vários tipos de fatores que geralmente afetam o estresse crônico, como personalidade, variáveis sociodemográficas, e as múltiplas facetas implícitas na organização e prática da atividade de ensino (INOCENTE, 2005, p.56).

Para o autor, o tratamento tardio pode encaminhar para outros sintomas como a depressão, se for principalmente

identificado na fase IV, conhecida como a fase crítica, porque nesta fase onde a pessoa começa a experimentar os efeitos do desgaste. Os próprios autores apontam como um defeito do modelo que não está claro como um sujeito se recupera da fase VIII, aguda ou crônica.

Assim, Berger e Luckmann (2009) falam que embora os sentimentos de despersonalização sejam considerados a variável que menos contribui, a falta de realização pessoal no trabalho é considerada um contribuidor mais moderado do peso, e os sentimentos de exaustão emocional são considerados a variável que mais contribui para que um sujeito desenvolve a síndrome.

Para Nunes Sobrinho (2008), a síndrome de Burnout em educadores é estabelecida como uma resposta ao estresse crônico no trabalho, integrado por atitudes e sentimentos negativos em relação às pessoas com quem trabalha e pelo próprio papel profissional, bem como pela sensação de esgotamento emocional.

Do ponto de vista organizacional, Rocha e Fernandes (2008) investigou como as organizações e seus ambientes socioculturais afetam a resposta de uma pessoa ao trabalho. Ele considera que a

exaustão emocional, a despersonalização e a redução das realizações pessoais são três mecanismos para lidar com o trabalho estressante, frustrante ou monótono.

Conforme Fonseca (2016), A síndrome de Burnout é equivalente à síndrome de atrito profissional, síndrome ou depressão por exaustão. É uma deterioração ou exaustão causada pela demanda excessiva por recursos físicos e emocionais que cada profissão acarreta, sendo observada em profissões que envolvem relações interpessoais intensas e contínuas. O profissional está sobrecarregado, esgotado sua capacidade de reagir. Da mesma forma, exerce intenso impacto no ambiente familiar e social, atingindo, em alguns casos, situações de alto risco.

Conforme discorre Rocha e Fernandes (2008) as instituições educacionais e a comunidade como um todo, exigem que o professor eduque e forme pessoas em uma sociedade cheia de violência, injustiças e desigualdades sociais. Além disso, o ensino é um exercício sujeito a mudanças contínuas impulsionadas por reformas educacionais, que foram impostas no sistema educacional.

Como se isso não bastasse, Mendonça (2016) coloca que o ensino exige uma atividade laboral e extralaboral muito intensa, o que implica, hoje mais do que nunca, amplo conhecimento interdisciplinar. Isso implica um perfil do educador com maior preparo pedagógico, cuja importância na sociedade é essencial para o desenvolvimento das gerações jovens que são o futuro do país; no entanto, o professor deve enfrentar uma série de dificuldades econômicas, sociais e trabalhistas, sendo considerado, muitas vezes, o responsável pelas deficiências do sistema educacional.

Carvalho e Garcia (2011) colocam que no campo do microcosmo escolar, a relação entre professor e aluno é complementar: o primeiro dar e o segundo receber; isto é, o aluno depende do professor, de sua orientação, de seus conhecimentos e de sua assistência. Esse tipo de relacionamento torna o professor uma pessoa vulnerável à síndrome de Burnout. Em geral, as condições acima são coniventes e podem levar à exaustão em situações de excesso de trabalho, desvalorização do trabalho ou trabalho realizado, trabalhos em que a confusão prevalece entre expectativas e prioridades, falta de segurança no trabalho

e excesso de trabalho, comprometimento em relação às responsabilidades profissionais.

Barros e Louzada (2007), falam que não há dúvida de que a síndrome de Burnout tem distúrbios físicos, comportamentais e emocionais que têm origem em fatores individuais, profissionais e sociais. Os sintomas são agrupados em quatro áreas sintomáticas: sintomas psicossomáticos, sintomas comportamentais, manifestações emocionais e sintomas defensivos. Entre os sintomas psicossomáticos segundo os autores, estão: dores de cabeça, fadiga crônica, úlceras ou distúrbios gastrointestinais, dores musculares nas costas e pescoço, hipertensão. Em relação aos sintomas comportamentais, há absenteísmo, comportamento violento, abuso de drogas, incapacidade de relaxar etc. Dentre as manifestações emocionais, observa-se: o distanciamento emocional que o profissional manifesta às pessoas a quem atende, impaciência, desejo de sair do trabalho e irritabilidade, dificuldade de concentração devido à ansiedade vivenciada, produzindo uma diminuição no trabalho, surgem dúvidas sobre a competência profissional, gerando a diminuição da autoestima. Por fim, os

autores apontam os sintomas defensivos que se referem à negação emocional. É um mecanismo que o profissional utiliza para poder aceitar seus sentimentos, negando as emoções descritas acima, cujas formas mais comuns

Portanto, o estresse no trabalho docente é uma base ideal para o desenvolvimento do Burnout, que é alcançado através de um processo de acomodação psicológica entre o trabalhador estressado e o trabalho estressante. Assim, é importante promover políticas de trabalho cooperativo, integração de equipes multidisciplinares e reuniões de grupo, juntamente com o apoio social que amortece os efeitos perniciosos das fontes de estresse ocupacional e aumenta a capacidade do indivíduo de lidar com elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que encerra aqui procurou revisar a literatura existente sobre a Síndrome de Burnout voltada para o trabalho docente, a fim de ter uma abordagem mais detalhada sobre esse problema. Nesse sentido, e uma vez definido o conceito de Burnout procurou descrever sobre esta síndrome no espaço do

educador, procurando e identificar as dimensões - exaustão emocional, despersonalização e baixo desempenho - que foram expostos diferentes dados que indicam que é uma síndrome com prevalência importante neste público alvo. Assim, procurou levar em consideração essa prevalência e as importantes consequências que podem ser derivadas dessa síndrome, não é de surpreender que o esgotamento de professores tenha sido investigado sob muitas perspectivas diferentes.

À luz dos dados expostos, esperamos que este trabalho possa contribuir para aumentar a conscientização sobre a importância de continuar a pesquisa sobre o tema na população docente, uma vez que os efeitos adversos que gera afetam toda a sociedade: estudantes diretamente devido a que recebam uma educação de qualidade inferior à que receberiam se seus professores não sofressem desse distúrbio, para os demais membros, indiretamente, pois serão formados cidadãos de várias profissões, ofícios, empregos com bases educacionais de qualidade inferior que possam levar a se seus professores não sofreram com essa psicopatologia.

Ainda há um longo caminho a percorrer para conhecer exatamente os mecanismos envolvidos e como eles o fazem em esgotamento nos educadores, uma vez que os dados são em muitos casos contraditórios, mas isso apenas indica que são necessárias mais pesquisas para se chegar a conclusões mais exatas.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BALLONE, G. J. Estresse e Trabalho. *Revista em* 2015. Disponível em: <http://psiqweb.net/index.php/estresse-2/estresse-e-trabalho/>. Acesso em: 30 out. 2019.
- BARROS, B.; LOUZADA, A. P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, out/dez, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007.
- BERANGER, M. Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: o fenômeno do mal-estar docente e suas implicações. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Faculdade de Matemática, PUCSP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039296.pdf>. Acesso em: 08 ago 2015.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 31 ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRAGION, T. A. A.; FOLTRAN, T. R. F.; PENTEADO, R. Z. Relações entre voz, trabalho e saúde: percepções de professores. *Distúrb Comun, São Paulo*, v. 20, n. 3, p. 319-325, dezembro, 2008.
- CAMARGO, D. A. F. O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. 121 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.
- CARVALHO, M. V. B.; GARCIA, F. C. Prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental e médio: estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Curvelo - MG. *Anais...*, SemeAd, 2011
- CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. Indivíduo, trabalho e sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar. In: CODO, W. *Por Uma Psicologia Do Trabalho: Ensaios Recolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CORRÊA, M. G. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/ doença mental e trabalho. *Uniabeu, Rio Grande do Sul*, v. 15, n. 1, jan/junho, 2013.
- FONSECA, S. B. Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do Ensino Superior Português. 284 p. (Tese) Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação. Universidade do Porto. 2014. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=581575. Acesso em: 28 set. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde. Estudos e Pesquisas em Psicologia, ano 6, n.1, p. 1-14, 2006.

GONÇALVES, C. M. M. Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero. Resumo da Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

INOCENTE, N. J. Estresse ocupacional: origem, conceitos, relações e aplicações nas organizações e no trabalho. In: CHAMON, E. M. Q. O. Gestão e comportamento humano nas organizações. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. (p. 146-179)

INOCENTE, N. J. Síndrome de Burnout em professores universitários do Vale do Paraíba, (SP). 2005. (Tese) Doutorado em Ciências Médicas. Faculdade de Medicina da Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2005.

MENDONÇA, V. Saúde Mental e trabalho docente: motivos de afastamento por licença de uma rede de ensino municipal. 83 p. (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Psicologia. Universidade de Taubaté. Taubaté: Unitau, 2016.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental. In: LIPP, M. (ed.) O stress do professor. 6 ed. Campinas: Papirus, 2008.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. Jornal Brasileiro de Psiquiatria. v.57, n.1, Rio de Janeiro, 2008.

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO ENSINO MÉDIO, DESENVOLVIDA
E SEUS DESDOBRAMENTOS NA
INCLUSÃO SOCIAL: O CASO DO
COLÉGIO ESTADUAL BERTHA
D'ALESSANDRO**

Lídia dos Santos Ferreira¹¹

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como foco um público ao qual foi distanciado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, talvez pela oferta irregular de vagas, ou pelas inadequações do sistema de ensino ou ainda pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em que se encontrava esse aluno. Como opção metodológica para esta pesquisa utilizou-se um questionário junto ao discentes e docentes e a coleta de dados foi elaborada utilizando os métodos quantitativos e qualitativos. Sendo assim, esta pesquisa procurou conhecer o perfil e os desafios dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Bertha D'Alessandro no município de Nilópolis, Rio de Janeiro, a partir de problemáticas que permeiam as práticas pedagógicas, enfatizando no discente sua singularidade, sua especificidade social, suas expectativas e limitações, no que se refere à educação e quais os desafios e problemas enfrentados. Como resultado encontrou-se que a maioria dos alunos que estudam na EJA são do sexo feminino; solteiros; a maioria não possui filhos; encontrou-se entre os alunos as mais variadas profissões, quanto à faixa etária, a maioria encontra-se entre os 18 e 25 anos. A

maioria dos alunos não trabalha formalmente; quanto à renda mensal dos alunos, a maioria está com renda de menos de um salário mínimo; ficaram a mais de três anos sem estudar; acham sua aprendizagem regular, entre outros resultados.

Palavras-chave: Inclusão social. Educação de Jovens e Adultos. Educação.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a type of education that focuses on an audience that has been distanced from the right to education during childhood and / or adolescence, perhaps due to the irregular availability of places, or the inadequacy of the education system. or even by the unfavorable socioeconomic conditions this student was in. As a methodological option for this research we used a questionnaire with students and teachers and data collection was prepared using quantitative and qualitative methods. Thus, this research sought to know the profile and challenges of students of Youth and Adult Education of the State School Bertha D'Alessandro in the city of Nilópolis, Rio de Janeiro, from issues that permeate the pedagogical practices, emphasizing in the student their uniqueness, its social specificity, its expectations and limitations with regard to education and what are the challenges and problems faced. As a result it was found that most of the students studying at EJA are female; single people; most have no children; Among the students, the most varied professions were found, regarding the age group, most of them are between 18 and 25 years old. Most students do not work formally; As for students' monthly income,

¹¹ Formação básica Centro Técnico Congregacional em Nilópolis; Formação de Professores - E.M José de A'lessandro; Graduação: Licenciatura em Geografia.

Pós-graduação em Gestão Ambiental - UERJ. e Mestrado em Ciência da Educação- Universidad Autónoma de Asunción. lidiaabencoada@yahoo.com.br /

most have an income of less than one minimum wage; They spent more than three years without studying; find their regular learning, among other outcomes.

Keywords: Social Inclusion. Youth and Adult Education. Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como foco um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, talvez pela oferta irregular de vagas, ou pelas inadequações do sistema de ensino ou ainda pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em que se encontrava esse aluno.

É de suma importância considerar a heterogeneidade desse público, quais são seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola e à educação, suas habilidades, enfim, suas vivências, a fim de construir uma proposta pedagógica que considere suas especificidades.

São muitos os problemas apontados por escolas quanto à educação e estes são agravados se houverem desigualdades e exclusão. Os motivos que levam ao insucesso escolar são muitos e podem gerar

situações de exclusão e marcar a vida de uma pessoa para toda a vida.

Os professores devem estar preparados para se adaptar às necessidades de seus alunos para que haja recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e que a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência seja excluído. Precisa-se buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, onde educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens.

Refletir sobre as características e especificidades de seus alunos é importante para a EJA no sentido de que se conhecer seu público será mais fácil elaborar processos pedagógicos específicos para suprir suas necessidades.

O passo inicial é criar instrumentos que contribuam para o levantamento de dados para saber o perfil desse aluno da EJA com relação à faixa etária, escolarização, mundos do trabalho, inserção no núcleo familiar. Com esses dados torna-se possível

que a equipe de professores possa ir planejando sua ação.

Esta pesquisa se justifica pela importância de apresentar de uma maneira clara e objetiva a situação dos alunos da EJA do Ensino Médio do Colégio Estadual Bertha D'Alessandro da Rede Pública de Educação do Rio de Janeiro, uma educação que busca oferecer às pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais, a oportunidade de concluir a educação Média. Busca oferecer a esses alunos metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado. Educadores de Jovens e Adultos identificados com esses princípios, têm procurado nos últimos anos, reformular suas práticas educativas, utilizando-as diante das novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais. Sabemos que o contexto da EJA no Brasil, passou por inúmeras situações para garantir aos alunos uma boa qualidade do ensino. O baixo desempenho escolar dos alunos, a percepção deles em

relação à estrutura escolar e o uso de algumas práticas pedagógicas deixam evidente que há inúmeros desafios a serem alcançados. É importante reconhecer que existem limites nas condições de trabalho e limites do próprio sujeito que precisam ser superados para que o professor resgate o espaço de autonomia dentro da instituição escolar. Quando essas questões não são avaliadas, os alunos da EJA, não alcançam um bom desenvolvimento escolar e crescimento social. Afinal, a escola é um espaço privilegiado para a busca do conhecimento, e para o jovem ou adulto, é antes de tudo, um desafio, um projeto de vida e também aborda a reinserção dos mesmos na sociedade, valorizando seus conhecimentos prévios e oferecendo a eles oportunidade do conhecimento no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Uma vez que a proposta educativa permite desenvolvimento aos alunos, possivelmente serão pessoas com condições de crescimento educacional, político e social incluindo mudanças de posturas.

2.TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O histórico da EJA no Brasil perpassa a trajetória do próprio

desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação dos nativos (PAIVA, 1973). Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Segundo Piletti (1988, p. 165) “a realza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”. Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que elas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973). Em nove de janeiro de 1881 foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como “Lei Saraiva” em homenagem ao Ministro do Império José

Antônio Saraiva, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil instituindo pela primeira vez, o “título de eleitor”. Esta Lei proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social.

O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e à inabilidade social. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos neste propósito, discussão esta que foi retomada no Império (PAIVA, 1973). Nos anos de transição do Império República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (PAIVA, 1973).

Estas discussões se intensificaram nas décadas de 20 e 30, com a Revolução de 30 com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira. A década de 40 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e por consequência na EJA. A criação do Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Nessa fase da história, a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população em 1945. Nesse período a estagnação econômica, foi relacionada à falta de educação escolar do seu povo. - Todo esse reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos após a LDB 9394/96, destacou a possibilidade de resgatar os jovens e adultos em busca da transformação da vida de cada um, preparando-os tanto para o conhecimento quanto para o mercado de trabalho.

Até hoje a EJA tem lembranças do quanto Paulo Freire contribuiu para o seu crescimento. Sua prática de educação é voltada para a igualdade e formação de alunos críticos, eliminando qualquer hipótese de que a alfabetização é algo mecânico.

Segundo Freire (2007):

[...] pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2007, p. 112).

Em pleno século XXI, a EJA ainda tem apoio do governo, como por exemplo, a criação do Programa Brasil Alfabetizado fundado pelo governo Lula para superar o analfabetismo no Brasil.

2.1. O Movimento Brasileiro de Alfabetização

A educação popular educação de adultos; contribuição à história da educação brasileira, foi o primeiro estudo que divulgou uma ampla visão histórica da educação de adultos e da educação popular no Brasil, desde a Colônia até o final dos anos de 1960. Originalmente.

Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa

foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

O Movimento iniciou suas atividades com o compromisso de dedicar-se à alfabetização de adultos, mas tornou-se uma superestrutura, expandindo-se por todo o país no final da década de 70 e ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas. Isso porque o Mobral não alterou as bases do analfabetismo, calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.

A ideia do Mobral encontra-se no contexto do regime militar no Brasil, iniciado em 1964, cujo governo passa a controlar os programas de alfabetização de forma centralizada. Até então, duas décadas antes, a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no país convergiam para a consolidação de um novo modelo pedagógico. Nesse modelo, o analfabetismo era interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma

estrutura social não igualitária e, sendo assim, a educação e a alfabetização deveriam partir de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Os programas de alfabetização orientados neste sentido foram interrompidos pelo golpe militar, porque eram considerados uma ameaça ao regime, e substituídos pelo Mobral. Dessa forma, muitos dos procedimentos adotados no início da década de 60 foram reproduzidos, mas esvaziados de todo senso crítico e problematizador.

Em relação à história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, é preciso observar que os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil são perceptíveis durante o processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Convém ressaltar que esses se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto de nativos quanto de colonizadores, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa.

No que tange a esse padrão de cultura transplantada, Romanelli (2000, p.

23) considera que essa cultura é ferramenta para impor e preservar os modelos culturais importados, que por si, inibem a possibilidade de criação e inovação culturais. É importante que se saliente que conforme Fernandes (1989, p. 355), as populações indígenas que por aqui viviam já possuíam características próprias de se fazer educação, e que a educação que era praticada por eles em suas tribos não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu. No que diz respeito à difusão da alfabetização no Brasil, vale ressaltar que ela ocorreu apenas no transcorrer do século XX, caracterizada, como instrumento pelo qual seria possível combater a aristocracia agrária, “detentora” da hegemonia política do país. Como se pode notar, esta “aristocracia” agrária representava os interesses dos conservadores, denunciando a mobilização alfabetizadora e mostrando-se preocupada com a educação da classe proletária e manifestando-se contrária ao ensino obrigatório. Sendo assim, até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, pode-se dizer que, a uma minoria da população.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, surge a volta da democracia e vale ressaltar que com ela, também surgem as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos. Porém, foi em 1947, que o governo brasileiro lança pela primeira vez a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação. Em relação a essa Campanha, Paiva (1987, p. 178) destaca que:

[...] A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

No final da década de 50 e início da de 60, começam a surgir movimentos de base voltados para a alfabetização de adultos. Como se pode notar, esses movimentos, paralelos à ação governamental, consistiam da ação da sociedade civil, que ansiava por uma mudança no quadro socioeconômico e político. Sob essa perspectiva, diversos

grupos de educadores encontram a oportunidade de manifestar sua preocupação com a questão da alfabetização e a educação dos adultos.

Cumpramos, que nesse momento, essa preocupação era geradora de novos métodos para a alfabetização. Em virtude dessas considerações, o analfabetismo não é mais visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade que tem como base a injustiça e a desigualdade. Esses movimentos de educação e cultura popular, em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão se Aprende a ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).

No que concerne a esses movimentos, Paiva (1987, p. 236) registra

que os mesmos tinham como pretensão, encontrar um procedimento para a prática educativa ligadas às artes e à cultura popular e como ressalta a autora, fundamentalmente promover a conscientização das massas através da alfabetização e da educação e base.

Em consonância com o que foi dito, Freire sempre demonstrou uma preocupação sob a perspectiva do novo regime, a alfabetização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla MOBREAL. Com um funcionamento muito centralizado, uma campanha que conclamava a população a dar sua contribuição – “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”, canção da dupla, Dom e Ravel e aliciamento de alfabetizadores sem muita exigência, o Mobreal espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação educar.

No que diz respeito ao educador Paulo Freire e sua obra, cabe-nos considerar a importância de sua perspectiva, em que pese à educação como instrumento de mudança social. Sob essa perspectiva, para Freire, a educação deve visar sempre à libertação, à transformação radical da realidade, para torná-la mais humana, permitindo assim que homens e mulheres sejam vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos. A educação, na sua visão mais ampla, deve possibilitar a leitura crítica do mundo. Em relação ao papel da educação, para Paulo Freire (2002, p. 72) a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler.

Em relação a uma aprendizagem significativa, em toda sua discussão em relação à escolarização do aluno jovem e adultos, Freire enfatizou a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita à revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para tomar nas mãos o próprio destino.

2.2. Posturas pedagógicas tradicionais e atuais

A EJA tem especificidades e características próprias que deveriam ser

evidenciadas e exploradas para que o ato educativo, tanto para quem ensina, como para quem aprende, acontecesse de fato. No entanto, a história nos mostra que a preocupação com a modalidade de ensino em questão, além de ser recente no cenário educacional do Brasil, também não aparece nas prioridades das políticas públicas para a educação com tanta evidência como deveria, já que o número de pessoas jovens, adultas e idosas que foram privados da escolarização regular durante a infância por diversos motivos, dentre os quais as condições sócio-econômicas, é muito grande. Assim, o objetivo principal direciona-se fundamentalmente na busca e análise de ações pedagógicas e metodologias desenvolvidas por professores (as) da EJA durante o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) criado durante a ditadura militar no Brasil (1964 -1985), em relação às práticas pedagógicas realizadas atualmente com algumas turmas de EJA da rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A escolha por esses dois momentos da EJA foi pensada pela relevância social e grande nível de alcance que esses programas atingiram e atingem o público dessa modalidade de ensino.

2.3. Utilização dos materiais adequados

Muito se fala sobre métodos e práticas pedagógicas adequadas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim como os "suportes" didáticos fazem parte diariamente destas práticas e contribuem, quando escolhidos e utilizados adequadamente, com este processo dentro das salas de aula.

Existem programas federais do governo como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), que se preocupam com a oferta do livro didático de qualidade. Também já existiram o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e o A Educação Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), hoje incorporados, respectivamente, ao PNLD e ao PNLD-EJA. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Apesar de manter algumas características iniciais, atualmente o PNLD consiste na distribuição gratuita de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras

complementares e dicionários para as escolas públicas de ensino fundamental e médio. Os materiais são renovados em ciclos trienais. A escolha começa com a inscrição de editoras privadas, que tem seus livros avaliados por uma comissão de especialistas, determinada pelo MEC. Os aprovados têm suas obras resumidas no Guia do Livro Didático, que é disponibilizado às escolas que devidamente aderiram ao programa.

2.4. Avaliação na Educação de Jovens E Adultos

Tema que ainda vai pautar as reflexões de muitos educadores, a avaliação educacional ainda não ocupou sua importância para a tomada de decisões no interior das escolas públicas com vistas a um ensino de qualidade, principalmente quando se tratando da EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Outro fator relevante que pretende-se com esta abordagem é provocar na comunidade acadêmica condições para que a avaliação educacional possa definitivamente romper com a visão unilateral do processo e possibilite a construção de uma cultura escolar do diálogo e que sepulte a neutralidade política

e promova uma revolução do sistema em favor do estudante e do professor como sujeitos que constroem as relações dentro e fora da sala de aula.

Nas abordagens de muitos teóricos a avaliação sempre foi fator importante, porém o que se constata é que tais reflexões nunca vão além da objetividade ou subjetividade dos processos avaliativos. Partindo desta verificação pretende-se mediar as discussões acerca da avaliação do ensino /aprendizagem compreendendo a educação em seu sentido lato e o ser humano em sua totalidade para que possamos emancipá-lo, garantindo-lhe a autonomia e a consciência crítica perante o mundo do trabalho e quanto ao papel que lhe é designado na sociedade em que vivemos.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho teve como universo pesquisado o corpo docente e discente da Educação de Jovens e Adultos do C. E. Bertha D'Alessandro. Uma escola da Rede Estadual do Estado do Rio de Janeiro localizada no município de Nilópolis.

Quanto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, são segundo Arroyo (2005: p. 42) "os jovens e adultos que voltam ao

estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele". Logo, o conhecimento da história da EJA e especialmente da história de vida dos educandos, a diversidade de contextos e ao mesmo tempo a similaridade dos problemas e entraves, é essencial aos docentes. Isso por meio de uma prática sensível, aberta ao diálogo constante professor/aluno, e história de vida/temas estudados, humanizando mais o ensino nessa modalidade'.

3.1. Ferramenta e Procedimentos Metodológicos

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, com abordagem analítico-descritiva, sob o modelo de um estudo de caso para observar a inclusão social dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A técnica de investigação foi realizada por meio de questionários com pergunta fechadas, por se tratar de uma forma de coleta de dados direto na fonte, proporcionando ao investigador condições de realizar uma análise fidedigna da realidade investigada, além de proporcionar condições de se abordar os problemas. Nesse sentido, possibilita uma observação abrangente para análise descrições objetivas do fato. o (Kauark et. al. 2010; Marconi;

Lakatos, 2003). Quanto aos procedimentos técnicos realizados nesta tese, foi seguido as seguintes etapas; Primeiramente, foi feita uma revisão bibliográfica em livros, relatórios, sites, registros públicos e catálogos para construir uma linha histórica da EJA, a fim de disponibilizar para a comunidade científica e para a sociedade um texto que informasse como foi dada a criação da EJA assim como a estrutura de um dos programas de importância no âmbito nacional.

A segunda etapa da pesquisa empírica se deu com uma amostra no total de 20 alunos e 05 professores da EJA que responderam aos questionários manualmente. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas e abertas referentes aos objetivos da pesquisa.

3.2. Coletas De Dados

A Coleta de dados foi realizada através de dois questionários aplicados junto aos alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA) e ainda junto aos docentes do Colégio Estadual Bertha D'Alessandro.

3.3. Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Bertha D'Alessandro da rede

Estadual de Educação do Rio de Janeiro, cidade de Nilópolis, Estado do Rio de Janeiro.

4. RESULTADOS

É preciso destacar que o aluno da Educação de Jovens e Adultos já desenvolve os conteúdos, envolvendo-se nas práticas sociais. Falta-lhe sistematizar. A dimensão política e social deve fazer parte das discussões em aula a partir do momento em que o interesse do jovem e do adulto, trabalhador ou não, é estar engajado e participante no contexto social e cultural em que está inserido. Muitos jovens e adultos dominam noções aprendidas de maneira informal ou intuitiva antes de entrar em contato com as representações simbólicas convencionais. Esse conhecimento reclama um tratamento respeitoso e deve constituir o ponto de partida do conhecimento formal. Por isso, os alunos devem ter oportunidade de contar suas histórias de vida, expor os conhecimentos informais que têm sobre os assuntos, suas necessidades cotidianas, suas expectativas em relação à escola e às aprendizagens.

Em qualquer fase da vida escolar, a aquisição de novos conhecimentos deve considerar os conhecimentos prévios dos

alunos. No entanto, em relação aos jovens e adultos, é primordial partir dos conceitos decorrentes de suas vivências, suas interações sociais e sua experiência pessoal. Como detêm conhecimentos amplos e diversificados podem enriquecer a abordagem escolar, formulando questionamentos, confrontando possibilidades e propondo alternativas a serem consideradas.

Logo, ao trabalhar com jovens e adultos, o educador deverá ter a humildade de aceitar os conhecimentos já adquiridos por eles e tolerância para saber articular tais conhecimentos com os que pretende fazê-los adquirir; conseqüentemente, os jovens e adultos terão mais facilidade em aprender se o que estiver sendo ensinado estiver articulado com sua vivência, quando houver a junção entre o conhecimento erudito e a experiência do cotidiano.

5. CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como foco um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, talvez pela oferta irregular de vagas, ou pelas inadequações do sistema de ensino ou ainda pelas condições

socioeconômicas desfavoráveis em que se encontrava esse aluno.

Objetivo desta pesquisa foi conhecer o perfil e os desafios dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Bertha D'Alessandro, no município de Nilópolis, estado do Rio de Janeiro - Brasil, a partir de problemáticas que permeiam as práticas pedagógicas, enfatizando no discente sua singularidade, sua especificidade social, suas expectativas e limitações, no que se refere à educação e quais os desafios e problemas enfrentados.

Conclui-se que a maioria dos alunos que estudam na EJA é do sexo feminino; solteiros; a maioria não possui filhos; encontrou-se entre os alunos variadas profissões, dentre elas, manicure, operador de caixa, doméstica, vigia e a maioria são estudantes.

Quanto à faixa etária, a maioria encontra-se entre os 18 e 45 anos, tendo também com idade superior a 50 anos. A maioria dos alunos não trabalha formalmente; quanto à renda mensal dos alunos, a maioria está com renda inferior a um salário mínimo; ficaram de um a mais de três anos sem estudar; acham sua aprendizagem regular. A metodologia que

os alunos mais gostam foi observação de aula expositiva no quadro; com relação à imagem que possuem do professor é de um facilitador da aprendizagem; sentem-se motivados em estudar e confirmaram ter apoio e incentivo de sua família; afirmam que o modelo e a forma de gestão atendem às suas expectativas e que desejam continuar seus estudos após concluir esta etapa da EJA, acreditam que com o estudo, será mais fácil a inserção no mercado de trabalho, porém já tiveram vontade de desistir de estudar na EJA.

Com a presente pesquisa pode-se conhecer o perfil do aluno da EJA, onde suas expectativas são de fazer uma faculdade e atuar no mercado de trabalho. O motivo pelo qual pararam de estudar foi em vários casos, de trabalhar para ajudar na renda da família. Agora que esses alunos estão adultos decidiram que vão aprender, querem ter oportunidades iguais no emprego, querem poder ajudar os filhos nos estudos. Na escola pesquisada pode-se notar que há grande cumplicidade entre professor e aluno, facilitando assim a aprendizagem. O docente deve estar preparado para não tratar esses alunos como crianças, mas como adultos que já tiveram uma vasta experiência de vida. O docente deverá ter

acima de tudo, uma metodologia para repassar seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo.(2000). **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo: Cortez.PAIVA , Vanilda Pereira.(1987). Educação popular e educação de adultos. 5 ed. São Paulo Fernandes 1989.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs).(2007). **Educação de Jovens e Adultos: Teorias, prática e proposta**. 9 ed. São Paulo: Cortez. Romanelli 2000.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.**Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

AUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro & MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa**. Um Guia Prático. 1ª Ed. Itabuna - BA: Via Litterarum Editora 2010.

ILLETI, C. H. História da educação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.ARROYO, Miguel. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus. 1997.

PROFISSÃO DOCENTE E ESTRESSE NO TRABALHO

Eliane Maria Nunes Benizio¹²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi determinar a prevalência de estresse ocupacional percebida nos professores. A pesquisa realizada como parte da dissertação de mestrado intitulada: O Estresse Ocupacional e a qualidade de vida dos professores nas organizações públicas de Barra de Guabiraba: PE/Brasil. O estudo bibliográfico e descritivo apontou os fatores de trabalho que causam mais estresse são: volume de trabalho, fatores relacionados ao aluno, salário inadequado, déficit de recursos materiais, escassez de equipamentos e instalações adequadas para o trabalho. Apontaram os sintomas de estresse nos níveis conativo, afetivo, cognitivo e psicossomático que estão presentes nestes profissionais. Os resultados confirmam a natureza emocional da síndrome, sua origem no trabalho e suas manifestações fisiológicas. O estresse do professor é definido como aquela experiência de emoções negativas e desagradáveis, como raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, que resultam de algum aspecto de seu trabalho e são acompanhadas por mudanças fisiológicas e bioquímica.

Palavras-chave: Estresse No Trabalho, Professores. Pressão, Condições de Trabalho.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the prevalence of perceived occupational stress among teachers. The research was conducted as part of the master's thesis entitled: Occupational Stress and teachers' quality of life in public organizations in Barra de Guabiraba: PE / Brazil. The bibliographic and descriptive study pointed out the work factors that cause the most stress are: workload, student-related factors, inadequate salary, material resource deficit, scarcity of equipment and adequate work facilities. They pointed out the symptoms of stress at the conative, affective, cognitive and psychosomatic levels that are present in these professionals. The results confirm the emotional nature of the syndrome, its origin at work and its physiological manifestations. Teacher stress is defined as that experience of negative and unpleasant emotions such as anger, frustration, anxiety, depression and nervousness, which result from some aspect of their work and are accompanied by physiological and biochemical changes.

Keywords: Stress At Work, Teachers. Pressure, Working Conditions

1. INTRODUÇÃO

Globalmente, o fenômeno do estresse tem sido alvo de múltiplas investigações, desde os achados de Hans Selye que trouxeram um marco em relação à síndrome do estresse em seus diferentes estágios, resistência e exaustão do corpo

Psicanálise Aplicada à Gestão de Pessoas pela UNIDERC - União de Instituições para o Desenvolvimento Educacional, Religioso e Cultural; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable..

¹²Graduada em Biologia pela FAMASUL - Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Campus de Vitória/PE; Pós-Graduação Lato Sensu em: Ciências Biológicas pela Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão, Pró-ciências pela UFPE (1997); Mestrado livre em

contra as demandas situacionais da vida, até pesquisas recentes no campo da saúde que abordam o estresse em suas manifestações biológicas, psicológicas e sociais como entidades em permanente interação (CORRÊA, 2013).

Nos últimos anos, proliferou o interesse no estudo dos fatores, pressões e demandas que geram estresse no trabalho e afetam a saúde do educador segundo Camargo (2018), que reitera que a relação entre condições de trabalho e saúde é recíproca: afetam a saúde e a saúde e a produtividade no ambiente escolar.

Uma síntese dos modelos explicativos de estresse no trabalho dos professores e riscos psicossociais inerentes, segundo Bragion et al. (2008) inclui pelo menos três aspectos. O modelo de controle de demanda, que eleva a interação entre as demandas físicas e psicológicas do trabalho e a capacidade pessoal de exercer controle sobre as decisões para enfrentar essas demandas. O modelo de ajuste pessoa-ambiente com dois componentes: o grau em que as atitudes e habilidades atendem às demandas do cotidiano escolar e o grau em que o ambiente atende às necessidades, causando estresse na incompatibilidade em

um ou ambos fatores. Por outra, em parte, os modelos transacionais abordam o estresse como um estado psicológico negativo que envolve aspectos cognitivos e emocionais.

Portanto, o estresse profissional é a percepção subjetiva que resulta da transação entre a pessoa e o ambiente de trabalho, em que as demandas da atividade laboral podem ser excessivas em relação aos recursos individuais. Em outras palavras, o estresse é entendido como o grau de incompatibilidade existente entre o que é exigido de uma pessoa e sua capacidade de atender a esses requisitos. Uma das profissões mais estressantes pelos estudos relatados entre vários autores que investigaram o estresse dos professores, principalmente a partir de uma abordagem relacionada às implicações psicossociais.

Este estudo traz como objetivo geral determinar a prevalência de estresse ocupacional percebida nos professores. Com base em uma revisão minuciosa da literatura, levando em consideração os fatores determinantes que pode ser definido como a experiência de emoções negativas e desagradáveis, como raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo,

resultantes de algum aspecto do trabalho docente.

2. FATORES DETERMINANTES E A PREVALÊNCIA DE ESTRESSE OCUPACIONAL NOS PROFESSORES

A natureza estressante da profissão docente é reconhecida entre os professores, uma crença cientificamente endossada por especialistas na área da saúde do trabalhador. Os professores apresentam perfis segundo Berger e Luckmann (2009) epidemiológicos que os diferenciam de outros profissionais, incluindo as atividades extraescolar. As patologias mais frequentes são alterações circulatórias, aparelho fonológico e distúrbios de saúde mental, principalmente ansiedade e depressão. A ideia de que a profissão de professor constitui um risco para o desenvolvimento de transtornos psiquiátricos é um tópico de discussão.

Segundo Fonseca (2016), em um estudo realizado entre 1997 e 1999, onde foram revisados todos os casos de aposentadoria precoce em 408 professores, constatou-se que as causas destes eram distúrbios psicossomáticos e psiquiátricos em 45%, a frequência foi maior nas mulheres do que nos homens.

Fonseca (2016), coloca que entre os transtornos psiquiátricos, predominaram a depressão e o esgotamento emocional. Em um estudo comparando quatro profissões: professores, funcionários de escritório, profissionais de saúde e trabalhadores de serviços públicos, em relação a transtornos mentais, o autor revisou 3447 exames médicos, entre 2009 e 2016, e concluíram que o risco de que os professores desenvolvem distúrbios psiquiátricos é três vezes maior que os funcionários de escritório, profissionais de saúde e trabalhadores de serviço público, respectivamente.

Conforme discorre Gatti (2009), os fatores da vulnerabilidade do professor causadores de estresse mentais podem ser de natureza ampla e diversa. A tarefa impõe demandas físicas, mentais, emocionais e relacionais que, em interação com os recursos individuais, podem afetar negativamente sua saúde e bem-estar. Isso, juntamente com as condições organizacionais e sociais em que trabalham, está moldando uma realidade que se torna complexa para abordar todos os seus aspectos.

[...] O trabalho, para todos, deve satisfazer a necessidade de se sentir útil. Quando tarefas valiosas são reconhecidas e altamente valorizadas

pela sociedade, a autoestima do trabalhador é fortalecida (CARVALHO e GARCIA, 2011, p.56),

Conforme os autores, deve haver uma harmonia entre as expectativas do sujeito, seu ideal profissional internalizado e a realidade do que ele faz, que provém de suas próprias avaliações cognitivas e reconhecimento social. Quando a harmonia é quebrada pela alteração de qualquer um desses fatores, as expectativas não são atendidas, o ideal não é atendido, a autoestima é atada e sentimento de frustração que qualificam o resultado.

Para Mendonça (2016), quando comparamos essa profissão com a da equipe de saúde, que lida com sofrimento, dor e morte, descobrimos que na tarefa médica, o sucesso é altamente reconhecido e valorizado pela sociedade, mesmo quando o fracasso é o resultado, o trabalho cuidadoso desses profissionais é reafirmado em muitas ocasiões pelos familiares e o resultado final é considerado uma realidade inevitável.

No entanto, Mendonça (2016) coloca que o professor deve lidar com um alto conflito devido a múltiplas tarefas e a desvalorização de seu trabalho, para isso, frequentemente, a incerteza sobre a permanência em seu trabalho, insegurança,

ambivalência entre o que deseja e o que pode fazer, a atenção às diferenças individuais diante de um grande corpo discente, as demandas emergentes e obrigatórias da escola, a necessidade de autopreparação para responder aos interesses dos alunos cada vez mais bem preparados e informados.

A necessidade de verificar imediatamente as realizações tangíveis no comportamento do aluno segundo Nunes Sobrinho (2008), leva o professor a assumir soluções simples para os problemas práticos que surgem e, às vezes, ignora a crescente complexidade da educação e do desenvolvimento do aluno.

O ser humano se troca em vários espaços, não apenas em sua vida profissional, embora isso absorva a maior parte de seu tempo, ele deve ter tempo para sua vida extraprofissional, entender a família e as esferas pessoais. O condicionamento de gênero também é uma condição presente nessa profissão predominantemente feminina que medeia a internalização do papel. A função de segunda mãe traz consigo uma imposição cultural de dedicação sem fronteiras, estando sempre disposto a atender às necessidades do outro e suprir as deficiências emocionais (ROCHA E FERNANDES, 2008, p.54)

Segundo os autores, quando as expectativas de sucesso não são atendidas, aparece um sentimento de desamparo ou frustração que inicialmente pode ser

compensado com comportamentos reativos, como excesso de demandas, dias cansativos, grandes sacrifícios até a exaustão final e que acabam levando à deterioração da saúde mental e à saída da profissão, por decisão do próprio professor, que não pode estar mais ou sob prescrição opcional.

Esses fatores segundo Codo (2006), não deve ser identificada com estresse psicológico, mas deve ser entendida como uma resposta a fontes de estresse crônico ou estressores. É um tipo específico de mecanismo de enfrentamento e autoproteção diante do estresse no trabalho gerado pelo relacionamento com a organização como um todo e com o cliente, usuário, paciente ou aluno.

Barros e Louzada (2007) explicam que esses fatores caracteriza-se por ser um estado de perturbação emocional que afeta trabalhadores cuja profissão exige deles ajuda contínua a outras pessoas ou contato íntimo com demandas emocionais no relacionamento, como: médicos, enfermeiros, psicólogos, professores, policiais, agentes penitenciários, assistentes sociais, advogados, juízes; em um sentido geral, pessoal de serviços humanos. Sua origem é ocupacional, embora existam

vários fatores envolvidos em seu desenvolvimento e evolução, portanto, aparentemente, sua etiologia é multifatorial. Tem muito a ver com o estresse no trabalho, uma vez que este é um predisponente essencial da síndrome, embora não seja sua causa.

Para Inocente (2005), existem três componentes que definem a síndrome. O primeiro deles é o esgotamento emocional, que é descrito como uma incapacidade de ser empático, de estabelecer contato emocional com o outro, de se comunicar afetivamente, de sentir a pele do outro, de entender, sofrer uma apatia emocional, mas apenas na vida profissional. Inicialmente é confundido com fadiga, mas não se recupera com o repouso e é instalado como um estado relativamente estável. A despersonalização constitui o outro componente da síndrome e consiste em uma frieza no tratamento interpessoal, com desprezo e cinismo em relação à pessoa que recebe o serviço,

Outro fator importante a ser considerado segundo Berger e Luckmann (2009), refere-se a baixa autoestima profissional, que se deve à falta de desempenho no trabalho, você não está satisfeito com sua imagem como

profissional, é considerado menos competente que o resto dos colegas e, em muitos casos, o feedback recebido é interpretado como confirmação disso. Os conflitos são frequentes na obtenção dos resultados e isso aumenta o sentimento de frustração profissional.

Portanto, como pode ser visto, o estresse tem características específicas que o diferenciam de outros efeitos negativos que o trabalho pode ter sobre o trabalhador. Na realidade se torna mais complicado, porque o estresse pode evoluir para a cronicidade, se essas condições forem mantidas; nesses casos, uma exaustão pode aparecer, um cansaço por não ser capaz de suportar níveis de tensão mais irritantes. Quando esse esgotamento é de natureza emocional, a evolução é em direção ao Burnout, mas a capacidade empática e a comunicação afetiva podem ser preservadas e fadiga, ou apenas o esgotamento físico ou mental. Como já foi visto, estamos diante de uma síndrome que precisa ser revelada pelo impacto que tem sobre a saúde do professor, seu bem-estar e seu desempenho.

2.1. A Incidência do Estresse na sala de aula

A sala de aula é um ambiente onde encontramos o estresse e as emoções que se

expressam, e a fase infanto-juvenil é a fase mais emocional e estressante como qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de estresse.

E como é impossível viver num mundo sem estresse, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É imprescindível uma atitude dialógica, amorosa e solidaria. Sem dúvida, isto é, racional, para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus objetivos e compreendê-los.

É importante perceber que a função do professor é muito desgastante tanto no aspecto físico, como mental. O conceito de estresse traz como refletir alguns sintomas vividos por eles no seu cotidiano, tais como a baixa remuneração, o medo de perder o emprego, a falta de apoio dos pais, a falta de respeito com o mesmo, à falta de material pedagógico, a falta de espaço escolar, essas são umas das causas representadas pelos fatores que prejudica o indivíduo na vida social enfim tudo isso acarreta transtorno na vida profissional.

A forma de organização do trabalho escolar do século XIX, proporcionava aos professores uma estreita relação entre

família, alunos e a sociedade em geral, garantindo aos educadores status social e legitimidade profissional. Para Hans Selye foi o primeiro estudioso que tentou definir a palavra “estresse” que em sua dimensão biológica. De acordo com este autor (1959), o estresse é um elemento inerente a toda doença que produz certas modificações na estrutura e na composição química do corpo pode observar o estresse através de manifestação da síndrome que apresenta dilatação do córtex, atrofia dos órgãos linfáticos e úlcera gastrointestinal, além de perda de peso e outras alterações que poderá aparecer Hypólito (1997, p. 87).

Os professores se estressam porque está relacionado ao meio ambiente que vivemos no dia-a-dia é um processo que inicia com alguns sintomas de alerta que conduz ao professor estágios muito elevado que tais como ansiedade, depressão ou fobia e outros tipos de manifestação que aparece no organismo prejudicando indivíduo de maneira que atribui desafios e adquirir experiências, precisa que lhe favoreça consequentemente, ficando mais vulnerável ao estresse.

Segundo Kyriacou e Sutcliffe (1978) e Moracco e McFadem (1982). O estresse do

professor é classificado entre três fatores: (Os fatores primários e fatores secundários).

Entre as profissões consideradas com elevadas fontes geradoras de tensão temos as que o profissional atua diretamente com pessoas, a exemplo da profissão docente. Tais profissionais, além das exigências intrínsecas ao papel de professor, são também doadores de cuidado, uma vez que “desenvolvem um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como diferencial entre fazer ou não fazer sua obrigação” (SANTOS; LIMA FILHO, 2005, p. 5). Além disto, os professores estão expostos a diversas outras fontes geradoras de tensão, como é o caso da elevada carga horária de trabalho; do elevado número de alunos por sala de aula; da estrutura física inadequada; dos poucos trabalhos pedagógicos em equipe; da baixa participação da família no que concerne ao acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos, dos baixos salários; da desvalorização da profissão, dentre outras (MELEIRO, 2002).

Meleiro (2003) considera o ensino fundamental como a etapa de maiores dificuldades para os professores. Entre as queixas mais frequentes, a autora relaciona

algumas que, claramente, se constituem fonte estresse, como: a temperatura elevada das salas de aulas durante o verão, barulho intenso por causa das aulas de educação física, ensaios de quadrilhas e demais atividades extraclasse e também a necessidade de observar os alunos durante o intervalo. A dificuldade de disponibilidade de horários faz com que o intervalo se torne um momento utilizado para conversar com os pais, tirar dúvidas sobre as matérias com os alunos e gerenciar os conflitos pessoais dos educandos.

Um dado importante é apontado pela autora como um novo fator estressante nas escolas: as drogas. Além da dependência química dos alunos que, chegam à sala de aula sob efeito da droga, o professor tem que conviver com as frequentes ameaças dos traficantes por segundo eles atrapalham seus trabalhos. Este tipo de discussão nos leva à complexidade do ser humano e à necessidade de uma reflexão ético-filosófica que procure situar o pesquisador-cientista-profissional diante desta multiplicidade de sentidos e posições, numa visão sempre multidisciplinar dos fenômenos relacionados aos processos da doença e da saúde.

Os fatores que recaem de maneira direta sobre a ação do professor em sala de aula. Alguns fatores são descritos por Zaragoza (2010) como uma possibilidade ou caminhos para moderar o estresse no trabalho docente e para isso são necessários projetos coletivos de integração entre a equipe gestora, técnico-pedagógica e os demais docentes que juntos desempenharam ações que projetem entre outras mudanças as seguintes etapas ou passos fundamentais:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora essa questão não seja atual, consideramos que, sua abordagem seja ampla, ela não está esgotada. É relevante a maneira como o estresse atinge a classe dos professores, isso encaminha para uma análise profunda sobre os fatores que atingem esta classe, que envolve várias situações adversas nas demandas relacionais da tarefa que realizam.

No entanto, é evidente o papel que os fatores trabalhistas desempenham em sua trama causal, confirmando a natureza laboral de sua etiologia, além do impacto que tem, não apenas para a saúde mental, o

sistema em que é expresso, mas, também no nível fisiológico.

Os resultados obtidos neste estudo em relação aos fatores psicossociais do trabalho que se tornam estressores para os professores não são novos, coincidem com todos os relatados na literatura; é um desafio para a saúde do trabalhador desenvolver ações que contribuam para transformar essa realidade, pois os achados com em relação aos efeitos, eles também coincidem com outras realidades em diferentes contextos e, como vemos, não são irrelevantes.

O trabalho do professor tem um impacto na sociedade imensurável, que vai além do momento histórico em que ocorre e qualquer ação que seja realizada com o objetivo de garantir que esse trabalho possa ser realizado adequadamente e sem danos para quem o executa deve ser estimulada.

Portanto, é necessário continuar esta questão cientificamente para desenvolver estudos que permitam desenhos retrospectivos e uma abordagem fenomenológica para melhor explicar o processo pelo qual o professor desenvolve esses sintomas e as condições psicológicas internas, que atuam como mediadores.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BALLONE, G. J. Estresse e Trabalho. *Revisto em* 2015. Disponível em: <http://psiqweb.net/index.php/estresse-2/estresse-e-trabalho/>. Acesso em: 30 out. 2019.

BARROS, B.; LOUZADA, A. P. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, out/dez, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007.

BERANGER, M. Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: o fenômeno do mal-estar docente e suas implicações. 2007. 83f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Faculdade de Matemática, PUCSP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039296.pdf>. Aceso em: 08 ago 2015.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. 31 ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAGION, T. A. A.; FOLTRAN, T. R. F.; PENTEADO, R. Z. Relações entre voz, trabalho e saúde: percepções de professores. *Distúrb Comun*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 319-325, dezembro, 2008.

CAMARGO, D. A. F. O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. 121 f.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.

CARVALHO, M. V. B.; GARCIA, F. C. Prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino fundamental e médio: estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Curvelo - MG. Anais..., SemeAd, 2011

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. Indivíduo, trabalho e sofrimento: Uma abordagem interdisciplinar. In: CODO, W. Por Uma Psicologia Do Trabalho: Ensaios Recolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CORRÊA, M. G. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/ doença mental e trabalho. Uniabeu, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, jan/junho, 2013.

FONSECA, S. B. Modelo de stresse e satisfação no trabalho: Estudo com professores do Ensino Superior Português. 284 p. (Tese) Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. 2014. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=581575. Acesso em: 28 set. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde. Estudos e Pesquisas em Psicologia, ano 6, n.1, p. 1-14, 2006.

GONÇALVES, C. M. M. Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero. Resumo da Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

INOCENTE, N. J. Estresse ocupacional: origem, conceitos, relações e aplicações nas organizações e no trabalho. In: CHAMON, E. M. Q. O. Gestão e comportamento humano nas organizações. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. (p. 146-179)

INOCENTE, N. J. Síndrome de Burnout em professores universitários do Vale do Paraíba, (SP). 2005. (Tese) Doutorado em Ciências Médicas. Faculdade de Medicina da Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2005.

MENDONÇA, V. Saúde Mental e trabalho docente: motivos de afastamento por licença de uma rede de ensino municipal. 83 p. (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Psicologia. Universidade de Taubaté. Taubaté: Unitau, 2016.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental. In: LIPP, M. (ed.) O stress do professor. 6 ed. Campinas: Papirus, 2008.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. Jornal Brasileiro de Psiquiatria. v.57, n.1, Rio de Janeiro, 2008.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE NO TRABALHO DE ENFERMAGEM

Maria das Graças Mendes da Silva¹³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo averiguar a presença de estresse no trabalho e as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pela equipe de enfermagem no cotidiano. O estudo realizado é parte da dissertação de mestrado que traz por título: O estresse vivenciado no cotidiano dos Técnicos em Enfermagem do Hospital Filantrópico em Agrestina/PE/Brasil. A pesquisa apontou como resultado que a equipe de técnicos de enfermagem se depara com múltiplos estressores no desempenho de seu trabalho diário, o que implica na necessidade de desenvolver estratégias que permitam enfrentá-los e, assim, alcançar um funcionamento adequado em suas diferentes esferas. A pesquisa possui delineamento bibliográfico, qualitativo e descritivo. Os estudiosos do assunto mostraram que, existe uma alta tendência ao estresse causada por condições de trabalho relacionadas à execução de sua tarefa.

Palavras-chave: Estresse. Estratégias de Enfrentamento Técnico em Enfermagem.

ABSTRACT

This article aims to investigate the presence of stress at work and the coping strategies

most used by the nursing staff in daily life. The study is part of the master's thesis that brings the title: The stress experienced in the daily life of Nursing Technicians of the Philanthropic Hospital in Agrestina / PE / Brazil. As a result, the research showed that the nursing technicians team faces multiple stressors in the performance of their daily work, which implies the need to develop strategies that allow them to face them and thus achieve a proper functioning in their different spheres. The research has bibliographic, qualitative and descriptive design. Scholars on the subject have shown that there is a high tendency to stress caused by working conditions related to the execution of their task.

Keywords: Stress. Strategies of Technical Coping in Nursing.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, os seres humanos estão expostos a uma série de eventos, ritmos de vida agitados e pressão crescente no ambiente de trabalho, o que leva à geração de constantes mudanças e à necessidade do sujeito de se adaptar a eles. Não enfrentar efetivamente essas mudanças pode gerar saturação física ou mental do trabalhador, incentivando a presença de grandes consequências para a saúde. Por outro lado, Batista (2006) fala da necessidade de respostas rápidas pode afetar sua eficácia,

¹³Licenciatura em Geografia - FAMASUL-PE; Pós-graduação em Gerenciamento de Cidades- UPE; Administração Hospitalar - Faculdades Integradas São Camilo-BA; Pós-graduação em Gestão Pública - Fafica-PE; Administração Bacharelado - Universidade

Anhanguera-Uniderpe; Pós-graduação em Psicanálise aplicada à Gestão de Pessoas pela UNIDERC – Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable.

impactando em alto grau a qualidade de vida do indivíduo, seu ambiente mais próximo e seu desempenho geral nas diferentes esferas de funcionamento.

No que se refere aos contextos de trabalho, verifica-se que esses são cenários exigentes para o trabalhador, pois a partir daí desencadeiam situações que exigem maior demanda por funcionários e que, conseqüentemente, podem levar a possíveis respostas ao estresse. No entanto, a não presença dessa resposta é mediada por uma série de estratégias de enfrentamento que permitem à pessoa reagir à situação percebida como ameaçadora. Assim, as estratégias de enfrentamento levam a uma resposta imediata que possibilita a redução dos níveis de estresse.

Apesar dos fatores de risco aos quais os profissionais técnicos em enfermagem estão expostos no seu cotidiano de trabalho. Da mesma forma, as estratégias de enfrentamento são retomadas como uma medida de avaliação acompanhada de estresse relacionado ao trabalho, determinando os recursos que a população do estudo está usando para responder a demandas excessivamente exigentes.

O estresse ocupacional e as estratégias de enfrentamento na equipe dos técnicos em enfermagem têm sido produto de várias explorações em nível nacional e internacional, por ser um tópico de grande interesse e impacto na população estudada. Tendo sido reconhecido que o trabalho do técnico de enfermagem é uma fonte de estresse, com base na percepção sobre a existência de estresse manifestado neste profissional, procuramos como objetivo averiguar a presença de estresse no trabalho e as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pela equipe de enfermagem no cotidiano.

2. ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE NO TRABALHO DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Vários estudos como de Lorenz e Sabino (2010, p.78) confirmam que o trabalho específico em algumas profissões, como enfermagem, é geralmente uma ocupação estressante, com alta prevalência de distúrbios psicológicos relacionados ao estresse, insatisfação no trabalho e frequentes mudanças de emprego. do trabalho, porque, além do esforço físico e mental, eles também envolvem esforço emocional, "o cuidador de outros, muitas vezes esquece de cuidar de si mesmo" (p.78).

Jodas (2009) analisa a dinâmica existente entre o estresse, as demandas de trabalho e as características da pessoa, não é apenas uma comparação objetiva, mas é mediada pela percepção de que o indivíduo possui, portanto, possui um alto componente subjetivo.

Jodas (2009) fala das estratégias de enfrentamento que um indivíduo tem de uma dada situação em seu ambiente profissional ou social depende de vários aspectos do momento presente. Juntamente com outros fatores na história pessoal do sujeito (experiência, treinamento, sensibilidade pessoal etc.), forma-se uma maneira peculiar de perceber e interpretar a realidade.

Costa (2003) fala da geração de estresse, é importante avaliar como o sujeito experimenta suas necessidades, desejos e expectativas em relação ao que o ambiente exige:

[...] O estresse seria o fracasso do indivíduo em sua tentativa de encontrar um ajuste com a realidade para se adaptar ao ambiente, ter controle sobre si mesmo, sobre o mundo ao seu redor e seu futuro imediato (COSTA, 2003, P.54).

Caracteriza o estresse, a experiência de uma situação individual que não pode ser

controlada, com angústia emoção dolorosa e medo do futuro. Em outras palavras, o indivíduo manifesta e / ou percebe uma situação ameaçadora, que implica o aparecimento de sintomas físicos, psíquicos e sociais.

Conforme Batista (2006), os profissionais técnicos em enfermagem exigem continuamente estar preparados tecnicamente, estrategicamente, cientificamente e psicologicamente, para dar a resposta adequada no momento certo. Um estado de alerta no conhecimento científico e técnico motivado pela necessidade de assumir imediatamente certas decisões, informações complexas e diferentes, sem um padrão de resposta, pois cada paciente é um mundo diferente, com evolução diferente.

Em relação à presença de estresse, foi tomada como referência a teoria transacional de Calderero, (2008), que inicialmente define estresse como a interação entre a pessoa e seu ambiente. Para isso, postula um processo de avaliação do organismo que é direcionado em paralelo em duas direções, uma voltada para o meio ambiente e outra para os próprios recursos. O estresse ocorreria quando a pessoa considerasse seus recursos escassos e

insuficientes para atender às demandas do meio ambiente. Ou seja, o estresse é um conceito dinâmico, resultado de discrepâncias percebidas entre as demandas do meio ambiente e os recursos para atendê-las. A chave do modelo está na avaliação cognitiva tanto do estímulo quanto da resposta.

Costa (2003) cita um conjunto de elementos que intervêm no processo de estresse. Inicialmente, são apresentados os estímulos, que são eventos externos, diários, físicos, psicológicos e sociais. O segundo elemento da teoria corresponde às respostas, que são reações subjetivas, cognitivas e comportamentais, que podem ou não ser adequadas. Um terceiro elemento refere-se aos mediadores, que avaliam o estímulo como ameaçador e os recursos de enfrentamento como insuficientes e, finalmente, existem os moduladores responsáveis por aumentar ou atenuar o processo de estresse, mas estes não o causam ou impedem.

Os estressores no seu cotidiano geram desconforto significativo nos profissionais, para Dalri (2010), as necessidades básicas, no entanto, quando não estão disponíveis, há uma situação de

desamparo, seguida de uma deterioração da qualidade de vida e do bem-estar psicológico. Segundo o autor, a falta de dinheiro se torna uma fonte de estresse que afeta a percepção de efetividade e relações sociais, reduzindo o tempo de lazer.

Ferreira (2009), chama atenção sobre o estresse relacionado aos problemas de saúde, que se deve ressaltar que o técnico de enfermagem está em constante exposição ao sofrimento e à morte, que consolida uma carga psicológica para o pessoal que trabalha na área da saúde. Além disso, problemas cotidianos como carga de trabalho, problemas com a equipe de trabalho e turnos fazem parte dos fatores que afetam doenças, insatisfação no trabalho e desgaste físico e psicológico:

[...] o trabalho que realizam requer uma ordem lógica de ações repetitivas, havendo o hábito de enfrentar situações que representam algum tipo de estresse à medida que o nível de trabalho aumenta, também aumenta a fadiga emocional, realização pessoal, síndrome de Burnout, entre outros (FERREIRA, 2009, p.67).

Sobre essa observação do autor, o que um profissional saber enfrentar a situação presença de estresse. Da mesma forma, a não presença dessa resposta é produto de constante exposição a situações adversas das quais o conhecimento é

desencadeado e, com ela, uma adaptação ao ambiente de trabalho que lhes permite resolver as dificuldades com mais facilidade.

2.1. As Consequências do Estresse na Vida Profissional dos Técnicos em Enfermagem

Na realidade ocupacional que comporta o trabalho ou atuação profissional dos auxiliares ou técnicos em enfermagem vários fatores apontam as causas do estresse demonstrado pela maioria desses trabalhadores da saúde.

Ao fazer parte de um quadro ocupacional cuja carga horária muitas vezes está aquém de suas resistências físicas impelem o técnico em enfermagem a sujeição árdua em prol de suas responsabilidades ou encargos exigidos pela sobrevivência e compromissos pessoais e familiares.

Cotidianamente os técnicos em enfermagem deparam com situações adversas à sua capacidade de superação. Dentre os fatores para a constatação dessa demanda estão presentes as exigências impostas pelas unidades hospitalares, nem sempre adequadas aos pacientes e equipes médico-hospitalares.

Na visão de Pucci (1999), o ambiente de trabalho pode ser visto como um dos responsáveis pela gama de estresse pela qual os funcionários são acometidos e dessa maneira, tudo pode piorar quando nas unidades hospitalares fatores como: superlotação, falta de eleitos, insuficiência de material assistencial, instalações inadequadas, quadro de médicos insuficiente e isso leva ao aumento dos encargos das tarefas dos enfermeiros auxiliares ou técnicos em enfermagem.

Os técnicos em enfermagem estão diariamente em sintonia com pacientes também acometidos de comportamentos estressantes que na visão de Lipp (2001) ao se referir aos profissionais em geral, ressalva que indivíduos com esse tipo de comportamento tão intenso, direcionados às realizações pessoais, possuem elevadas metas de desempenho, são agressivos, competitivos, perfeccionistas, impacientes, possuem, sem dúvida, a chamada doença da pressa que tornam o seu modo de agir cada vez mais tenso.

Na visão de Alcino (2000) as situações que denotam a presença do estresse na vida profissional têm como consequência indivíduos irritados, arredios,

inseguros, insatisfeitos, grosseiros, tristonhos e muitas vezes, com baixa estima, não suportando a presença de um barulho por menor que seja, além de encontrar motivo para agressões ou atitudes violentas por qualquer banalidade que o afete.

Ao se reverter o quadro de estresse aos auxiliares ou técnicos em enfermagem, imediatamente, ocorrerá uma aproximação dessa realidade com o chamado estresse ocupacional.

Lembrando ainda algumas inferências do pensamento de Botega (2002), o estresse demonstrado por profissionais da saúde, tanto os de nível médio, quanto médicos, gestores, supervisores de departamentos etc., são por vezes, orientados a procurar uma orientação ou apoio psiquiátrico, se possível, com profissionais da própria unidade hospitalar onde atuam ou em outras instituições que trabalhem com terapias ocupacionais.

Dentro da atual conjuntura das políticas públicas e sociais do Brasil, é comum ouvir-se dos meios de comunicação e nas instituições governamentais, mistas, privadas e até nas organizações não governamentais ou ONGs que as

instituições filantrópicas estão presentes nas esferas: municipal, estadual e federal.

Com esse entendimento, o Hospital Filantrópico Amélia Gueiros Leite, indicado nesse estudo como o objeto de amostragem para a justificação do eixo temático da pesquisa está localizado no Agreste de Pernambuco, no município de Agrestina que corresponde a uma cidade de pequeno porte, com recursos ligados à agricultura e comércio local, sem a incidência de indústrias de base nem governamentais e muito menos privada. Assim sendo, pode-se ter como ideia comprovada que a referida unidade hospitalar detém em sua estrutura diária uma realidade funcional caracterizada pelo perfil dos grandes centros urbanos, nos quais a demanda negativa ocorrida nos serviços de saúde aponta resultados sempre preocupantes.

Não se pode negar que nas últimas três décadas ou incentivos financeiros destinados pelo governo aos órgãos filantrópicos de saúde, embora ocorram, mesmo que com certos entraves, não conseguem resolver os problemas e as necessidades mais prementes das referidas organizações. Dessa forma, ao se levar em conta a atuação dos técnicos em enfermagem

os resultados obtidos apontam uma categoria preocupada com a própria sobrevivência, temerosos em perder o emprego, uma vez que a maioria é contratada ou liberada por firmas terceirizadas e por essa razão, sofrem do chamado estresse ocupacional.

Para enfatizar ainda mais a linha temática desse estudo, se faz necessário questionar entre outros aspectos o que de fato seja o “estresse ocupacional”. De que maneira entender a sua abrangência na vida profissional dos técnicos em enfermagem? Não existe uma resposta direta e concreta, entretanto, teóricos apresentam algumas definições que podem ser aproximadas ao teor dessa pesquisa.

Pucci (1999), afirma que o estresse ocupacional vai depender do ambiente de trabalho com suas características específicas que definirão o grau de instabilidade, equilíbrio, satisfação ou insatisfação emocional. Essas incidências serão responsáveis pelo surgimento desse tipo de estresse.

Ainda caracterizando o estresse ocupacional e levando em consideração as respostas dos técnicos em enfermagem do Hospital Filantrópico Amélia Gueiros Leite,

já mencionado anteriormente, conforme questionário anexo, conclui-se como uma demonstração dessa realidade a falta de atenção dada pela equipe gestora e quadro de médicos aos apelos diários dessa categoria. Ou seja, a impaciência revelada por eles é, sem dúvida, o resultado do cansaço, falta de incentivo financeiro, material de trabalho insuficiente, etc.

Nas atividades que envolvem relações aproximadas entre os indivíduos a incidência do estresse ocupacional é relativa com o tipo de trabalho realizado ou prestado nas instituições de um modo geral. Por essa razão, cabe como complemento de reflexão nessa pesquisa, afirmação subentendida de French e Caplan (1973) quando caracterizaram o estresse como sendo uma reação do trabalhador às exigências de sua função ou mesmo, devido às condições oferecidas no ambiente de trabalho. Além do mais, é notório em muitos casos, principalmente no cotidiano dos técnicos em enfermagem, que qualquer tipo de trabalho pode oferecer entre outros fatores: situações e/ou condições ameaçadoras à integridade do indivíduo, podendo desenvolver no mesmo, sintomas que denotam a presença do estresse.

O condicionamento estressado por situações do trabalho cotidiano pode acontecer, segundo a visão de Decenzo e Robbins (2002, p. 78) numa condicionante de fatores divididos em cinco categorias:

1. Exigências de tarefa: trabalho excessivo, interdependência de tarefas, projeto de cargo da pessoa (falta de autonomia, variedade das tarefas, grau de autonomia), condições de trabalho e disposição física para o trabalho;
2. Exigências de papel: relacionam-se com as pressões sobre o empregado, em decorrência do papel específico que ele desempenha na empresa. A sobrecarga, os conflitos e a ambiguidade de papéis;
3. Exigências interpessoais: falta de apoio social dos colegas e relacionamentos interpessoais precários;
4. Estrutura organizacional: reestruturações, downsizing (enxugamento do quadro dos níveis hierárquicos, delegando maiores responsabilidades ao pessoal de baixo escalão), terceirização de serviços, informatização e reengenharia (mudanças drásticas nos processos de trabalho).
5. Liderança organizacional: o estilo de supervisão adotado para levar à tensão, medo e ansiedade.

Observando as categorias aqui dispostas e inferindo-as na realidade profissional cotidiana dos técnicos em enfermagem do Hospital Filantrópico Amélia Gueiros Leite, chega-se a um denominador comum de que além dessas, outras condições, afetam o equilíbrio emocional dos trabalhadores aqui sugeridos que são as questões políticas nas transições

administrativas municipais. Ou seja, quando os funcionários são efetivos, não recebem transferências, isto em alguns casos, nem demissões sumárias. Entretanto, quando o quadro funcional é terceirizado e/ou composto por contratados as alterações são mais contundentes e até desumanas.

Definir categoricamente o que seja o estresse ocupacional na vida de quem ocupa função de enfermeiro técnico proporciona ao presente estudo, uma melhor compreensão que traz a certeza sobre a realidade especificada pelo clima de tensão desses profissionais em consonância com as exigências também aferidas a outras categorias de nível médio e atividade relacionada ao trabalho assistencial em geral. Isto é, por mais que as novas políticas públicas defendam os direitos trabalhistas para aqueles que atuam na Saúde Pública, sobretudo, nas Unidades Filantrópicas, por muito tempo ainda permanecerá quase que inalterada a realidade excludente e mesclada de falhas dos componentes necessários para posteriormente garantir uma integração relacional e funcional mais amena e voltada para o bem estar do trabalhador acometido do chamado estresse ocupacional.

Locupletando a questão do estresse ocupacional Cury (2014, p. 38), destaca dez sintomas da ansiedade doentia e estressante na vida profissional ou ocupacional:

Fadiga ao acordar; Dores de cabeça; Dores musculares; Agitação mental e dificuldade de lidar com o tédio; Baixo limiar para suportar frustrações; Sofrimento por antecipação; Flutuação emocional: tranquilo em momento e com reações explosivas em outro; Dificuldade de conviver com pessoas lentas; Transtorno do sono; Déficit de concentração e déficit de memória.

Todos esses indícios são observados ou demonstrados no dia a dia de muitos trabalhadores e muitas vezes, quando ocorrem as divulgações pela imprensa falada e/ou escrita, nem sempre os casos de atitudes tidas como negligência, irresponsabilidade, incapacidade, falta de atenção ou outra atribuição sugerida como resultantes de uma carga excessiva de estresse. É mais comum a condenação do profissional, independente do cargo ou função exercida do que a compreensão ou busca das causas que resultaram nessa ou naquela fatalidade constatada e levada ao conhecimento público da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo observou-se as estratégias para intervenção em estresse ocupacional dos técnicos em enfermagem,

pois é alta tendência ao estresse devido a problemas financeiros, familiares e de saúde que está relacionada a fatores como baixa remuneração econômica, motivo pelo qual são obrigados a realizar trabalhos de enfermagem em diferentes estabelecimentos de saúde, gerando inadequada hábitos de saúde, além de deteriorar significativamente os laços familiares devido à disponibilidade limitada de tempo para compartilhar com seus familiares.

As estratégias de enfrentamento mais utilizadas pela população estudada foram as de prevenção e emoção; como expressão emocional, prevenção de problemas e afastamento social, com alta tendência a evitar o contato com pessoas relacionadas ao contexto de trabalho.

Na relação entre pessoas com maior índice de estresse e as estratégias mais utilizadas por elas, há alta prevalência de expressão emocional, prevenção de problemas e afastamento social, razão pela qual se deduz que as estratégias mais utilizadas Pessoas com estresse referem-se a estratégias focadas em emoção e prevenção.

Compreende-se que, a prevenção de problemas é uma das estratégias de enfrentamento que deve ser mais utilizadas

pelos técnicos enfermeiros, que atua como um método funcional de enfrentamento de situações imediatas percebidas como ameaçadoras, o que pode ser evidenciado que a presença de estresse no trabalho é considerada pertinente para mencionar estratégias que venham de encontro com a realidade desses profissionais, visando aumentar a conscientização entre esses profissionais sobre a importância de gerar estratégias que reduzam sua presença.

REFERÊNCIAS

- ALCINO, A. B. Criando estresse com o pensamento. In: LIPPP, M. N. (Org.). **O estresse está dentro de você**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 33-34.
- BATISTA, K.M. & Bianchi, E.R. (2006). **Estresse do enfermeiro em unidade de emergência**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 14(4), p.534-539, 2006.
- CALDERERO, A.R.L., Miasso, A.I. & Corradi-Webster, C.M. (2008). **Estresse e estratégias de enfrentamento em uma equipe de enfermagem de Pronto Atendimento**. Revista Eletrônica de Enfermagem, 10(1), p.51-62, 2008.
- COSTA, J.R.A., Lima, J.V. & Almeida, P.C. **Stress no trabalho do enfermeiro**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 37(3), p.63-71, 2003.
- DALRI, R.C., Robazzi, M.L. & Silva, L.A. **Riscos ocupacionais e alterações de saúde entre trabalhadores de enfermagem brasileiros de unidades de urgência e emergência**. Ciencia y Enfermería, 16(2), p.69-81, 2010.
- DECENZO, D. A. & ROBBINS, S. P. (2001). **Administração de Recursos Humanos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ltc. Editora.
- FERREIRA, L.R.C. & De Martino, M.M.F. **Stress no cotidiano da equipe de enfermagem e sua correlação com o cronótipo**. Estudos de Psicologia (Campinas), 26(1), p.65-72, 2009.
- FRENCH, J. R. P. & CAPLAN, K. D. (1973). Organizational stress and individual strain. In: MORROW, C. J. **The failure of success**. New York: Amacon.
- JODAS, D.A & Haddad, M.C.L. **Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário**. Acta Paulista de Enfermagem, 22(2), p.192-197, 2009.
- LORENZ, V.R., Benatti, M.C.C. & SABINO, M.O. **Burnout e estresse em enfermeiros de um hospital universitário de alta complexidade**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 18(6), p.1-8, 2010.
- PUCCI, F. F. (1999). **Profissão de saúde: análise de algumas variáveis que influenciam no trabalho em UTI**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC - Campinas.

PROJETO INTEGRADO: DEFINIÇÕES, CONCEITOS PEDAGÓGICOS E IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

Maria das Graças Oliveira Rodrigues¹⁴

RESUMO

Em uma visão panorâmica da construção conceitual de projeto integrado, pode-se defini-lo como uma estratégia pedagógica de caráter interdisciplinar, constituída de etapas e fases e também como um eixo articulador do currículo (disciplina ou tema), no sentido de integrar e de mobilizar, realizar e aplicar conhecimentos que contribuam com a formação em praticamente todo o percurso acadêmico do educando. Nessa perspectiva, a partir do momento que se utiliza o projeto integrado pode-se construir uma nova realidade na vida do discente, como, por exemplo, o desenvolvimento de competências devido a realização coletiva do trabalho, da utilização da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente, da adoção de escrita normatizada e de estratégias de apresentação oral de trabalhos interdisciplinares nos semestres letivos que compõem o curso. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a importância do projeto integrado nos cursos superiores dentro processo ensino-aprendizagem e suas perspectivas na formação do educando.

Palavras-chave: Projeto Integrado. Ensino-Aprendizagem. Curso Superior. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In a panoramic view of the conceptual construction of an integrated project, it can be defined as an interdisciplinary pedagogical strategy, consisting of stages and phases and also as an articulating axis of the curriculum (discipline or theme), in the sense of integrating and mobilize, realize and apply knowledge that contribute to the training in practically the entire academic course of the student. From this perspective, from the moment the integrated project is used, a new reality can be constructed in the student's life, such as the development of competences due to the collective accomplishment of the work, the use of systematic research, the involvement of the student. faculty, the adoption of standardized writing and oral presentation strategies of interdisciplinary work in the semesters that make up the course. Thus, this research aims to reflect on the importance of the integrated project in higher education within the teaching-learning process and its perspectives in the education of the student.

Keywords: Integrated project Teaching-learning. Higher course. Interdisciplinarity.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender de maneira plausível a essência do projeto integrado se faz necessário aprofundar-se nas concepções que o mesmo apresenta no quesito organizacional das empresas e instituições. Desse modo, esse artigo

¹⁴.Mestranda em Ciências da Educação pela Saint Alcuim Anglican College. AEBRA-AM.

aborda, a princípio, os conceitos e definições de projeto em uma determinada organização para a posteriori associá-los com a realidade vivenciada no processo de ensino-aprendizagem, interligando conhecimentos e expandindo a visão panorâmica desta temática escolhida para esse estudo.

O termo projeto normalmente é utilizado nas pequenas e nas grandes organizações que, dependendo de suas atribuições, executam determinado trabalho. Esse trabalho por sua vez envolve procedimentos e serviços, bem como programas e processos, o que justifica a real significância do uso de projetos na realidade do profissional de cada área na atualidade (PMBOK, 2008).

Ao se analisar a relação intrínseca existente entre serviços continuados e projetos, verifica-se que existem três proposições e características semelhantes aos dois proponentes, tais como: O fato de serem representado por pessoas; São moderados por recursos limitados; São idealizados, executados e administrados.

Mesmo apresentando características comuns, os denominados serviços continuados e projetos também possuem

diferenças, como por exemplo, os serviços continuados são contínuos e repetitivos, já os projetos são temporários e únicos. Dessa forma, um projeto pode ser definido em termos de suas concepções diferenciadas, sendo um empreendimento temporário que visa criar um produto ou serviço único (VALLE et al, 2007).

Em uma visão racional sobre essas definições observa-se que o termo temporário significa que cada projeto possui um início e um final bem definido. Já o vocábulo único, expressa que o produto ou serviço produzido é de alguma forma diferente de todos os outros produtos ou serviços equivalentes, sendo produzidos em todos os níveis da organização.

Na realidade os projetos são constituintes críticos presentes na estratégia de negócios de uma organização. Dessa maneira, pode-se destacar como sendo exemplos de projetos: O desenvolvimento de um novo produto ou serviço; A implementação de uma transformação organizacional a nível estrutural, pessoal e ou gerencial; O planejamento de um novo veículo de transporte; O desenvolvimento de um

sistema de informação novo ou modificado; A construção de prédios ou instalações; A implementação de um novo processo ou procedimento organizacional.

Pode-se dizer que o projeto encontra-se em seu estágio final a partir do momento em que os seus objetivos forem alcançados ou mesmo quando fica evidente que os mesmos não podem ser atingidos. Logo, o projeto é dito como finalizado.

Na verdade, ao se tratar de um projeto em fase temporária não significa que a sua duração seja curta, tendo em vista que existem muitos projetos com ciclos de longa atuação. Entretanto, a maioria dos projetos são produzidos para criar um resultado prolongado, sendo aplicada em diversos aspectos organizacionais, tais como (PMBOK, 2008):

As oportunidades de mercado são usualmente temporárias (a maioria dos projetos tem um espaço de tempo limitado para produzir seus produtos e serviços); As equipes pertencentes ao projeto geralmente são desarmadas após o projeto (equipe compromissada com o projeto). Ao término do projeto, a equipe é liberada e os membros realocados em outras atividades.

Geralmente, os projetos são trabalhados com a finalidade de desenvolver algo que ainda não foi feito, sendo, portanto, único. Esses produtos ou até mesmo serviços são considerados únicos devido ao fato de possuírem características únicas como, por exemplo, localidade específica, proprietário diferente, projeto pessoal etc.

A característica única de cada projeto não pode ser mudada mesmo com a presença de fatores de repetitividade. Existem inúmeros exemplos que justificam essa afirmativa, tais como: O requerimento de uma variedade de protótipos para fins de testes em um projeto para o desenvolvimento de um novo carro; O desenvolvimento de um novo fármaco para a medicina popular requer várias doses desse medicamento a ser distribuído em clínicas e unidades básicas de saúde;

A construção de um conjunto habitacional pode abranger centenas de unidades distintas. Como o produto de cada projeto é único, as características particulares que o diferenciam devem ser gradativamente elaboradas. Mediante a esses exemplos, percebe-se que essas características que distinguem os produtos

a serem construídos, devem ser bem definidas logo de imediato na confecção do projeto, sendo necessária uma avaliação analítica e detalhada dos integrantes do projeto para se compreender a finalidade e a essência do produto.

O escopo do projeto deve ser bem alinhado e elaborado de forma a encaixar seu objetivo com as características do produto criado, especialmente se o projeto foi desenvolvido sob contrato. Após ser devidamente definido, o escopo do projeto (parte que define todo o trabalho a ser realizado no projeto) deve permanecer constante, ainda que as características do produto estejam sendo elaboradas paulatinamente.

Em vista disso, se faz necessário a construção de técnicas que ajudem a coordenar as partes envolvidas direta e indiretamente no projeto, a fim de torná-lo produtivo e eficaz. Logo, introduziu-se a chamada gerência de projetos.

2. PROJETO INTEGRADO E SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Em uma análise crítica nos modelos de ensino das universidades em todo

território brasileiro verifica-se que os cursos de graduação nas áreas de Engenharia (Engenharia Mecânica, Engenharia civil, Engenharia ambiental e energia renováveis, Engenharia de Materiais, dentre outros) e de Tecnologia (Logística, Segurança do trabalho, Petróleo e Gás, Portos, Soldagem, dentre outros), geralmente, não abrangem em suas Diretrizes Curriculares uma proposta de atuação pedagógica que utilize as chamadas ferramentas e estratégias interdisciplinares (OLIVEIRA, 2014).

Na realidade o que se percebe atualmente é que há uma desagregação dos conhecimentos abordados em diferentes disciplinas presentes na matriz curricular. Entretanto, ainda existem universidades que usam esses instrumentos e recursos pedagógicos em suas práticas devido a necessidade de ferramentas para o ensino que, se aplicadas de forma coerente, estimulam o currículo e fortificam a formação dos universitários.

Como o educando na verdade é um profissional em processo de formação, o mesmo deve apresentar-se dentro um currículo mais dinâmico e com grau de

potencialidade alta em termos de competências e habilidades. Nesse pensamento, considera-se fundamental o uso de uma nova estratégia que tenha a finalidade de potencializar o currículo do educando, essencial para a realidade brasileira, denominada de Projeto Integrado (PI).

Em uma visão panorâmica da construção conceitual de projeto integrado, pode-se defini-lo como uma estratégia pedagógica de caráter interdisciplinar, constituída de etapas e fases e também como um eixo articulador do currículo (disciplina ou tema), no sentido de integrar e de mobilizar, realizar e aplicar conhecimentos que contribuam com a formação em praticamente todo o percurso acadêmico do educando.

Nessa perspectiva, a partir do momento que se utiliza o projeto integrado pode-se construir uma nova realidade na vida do discente, como, por exemplo, o desenvolvimento de competências devido a realização coletiva do trabalho, da utilização da pesquisa sistematizada, do envolvimento do corpo docente, da adoção de escrita normatizada e de estratégias de apresentação oral de trabalhos

interdisciplinares nos semestres letivos que compõem o curso.

O projeto integrado se olhado com outras referências também pode ultrapassar a interdisciplinaridade exercitada, incitando a denominada transversalidade, envolvendo-se entre os conteúdos de ensino por intermédio de um eixo integrador desse currículo, objetivando estabelecer a interface (ponto em comum) entre as disciplinas e promover a articulação de conhecimentos no semestre letivo trabalhado (SILVA, 2009).

Assim, uma matriz bem implementada e estruturada, associada com uma ferramenta de articulação como o projeto integrado, pode produzir à transdisciplinaridade curricular e uma melhor compreensão dos conteúdos vivenciados pelo educando durante o processo de ensino-aprendizagem. Para que uma instituição de ensino superior possa desenvolver novos métodos e estratégias que alavanquem a matriz curricular dos seus educandos, deve-se solucionar a problemática dos processos de inovação e práticas pedagógicas, bem como a busca por estratégias que possam

diferenciá-la dos outros concorrentes, principalmente no aspecto da formação dos seus discentes.

Nesse sentido, os conceitos e concepções referentes ao currículo do educando também deve ser levado em consideração, pois quanto mais embasado e fundamentado pela matriz curricular mais chances terão de integrar o mercado de trabalho que está em alta competitividade.

O currículo durante muitos anos apresentava-se com uma concepção puramente escolar e acadêmica, não levando em consideração o contexto do mercado de trabalho. Contudo, o currículo por tratar-se de um processo histórico impregnado de condicionantes socioeconômicos, políticos e culturais, ultrapassa todos esses paradigmas e se constitui como sendo um elemento preponderante na qualidade da educação.

Na prática educativa, o currículo serve como sendo um arsenal de saberes que faz com que a qualidade de formação do educando seja dimensionada e totalmente centralizada na qualidade e na transformação do sujeito em um grande profissional, embasado pelas estratégias

pedagógicas adquiridas no curso.

Na visão de Morin (2000), considerado como um dos mais importantes pensadores da contemporaneidade, afirma, em sua obra intitulada como: Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, que a educação deve possibilitar a predisposição natural da mentalidade em elaborar e solucionar problemas fundamentais e paralelamente estimular o uso total do conhecimento global.

O que Morin quis dizer na verdade era que a pedagogia tem seu tradicionalismo que, infelizmente não revela nenhum avanço qualitativo ao modo de pensar do homem, sustentado a ideia argumentativa de que a pedagogia deve ser interdisciplinar.

A busca por parâmetros pedagógicos quer estejam fundamentados em uma pedagogia que favoreça o ensino enquanto uma atividade que dinamize em todas as suas etapas do processo, é o grande desafio dos educadores. Esta ação requer que se busque compreender como se dá de fato a relação do educando com o saber e de como ele constrói as

experiências de aprendizagem.

Foi a partir da década de 70 que se iniciou uma nova forma de compreensão entre o educando e os moldes do saber. Mediante a essas buscas pelo entendimento dessa temática importante para as diversas áreas da educação, Charlot (2000), em sua obra intitulada: *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização - Questões para a Educação Hoje*, realizou uma pesquisa voltada para as classes populares e sua perspectiva escolar, o que fez com que esse tema tivesse uma maior visibilidade nos meios acadêmicos, pois o autor defende o argumento de que os indivíduos são sujeitos de sua própria história e podem revolucionar a ordem dominante por meio da sua relação com o saber e fundamentar essa relação, no desejo de apreender e compreender o mundo em sua volta.

Na visão de Lampert (2005), em sua obra intitulada como: *Pós - modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*, essas características são simplesmente reflexos da pós-modernidade, onde o currículo deve buscar relacionar-se com as questões

de classe, raça, gênero, ideologia, indivíduos, hermenêutica, ecologia, teologia, cognição e todos os 'ismos' da era chamada era pós- moderna.

A aprendizagem deve ser na vida do educando algo primordial a ser levada para sua vida profissional, significativa, pois o aluno deixa a escola com algumas incertezas e algumas complexidades que devem ser solucionadas para que o mesmo desenvolva um trabalho de excelência em sua vida profissional (DEMO, 2000).

Para Santos (2008), em sua dissertação de mestrado com o tema: *Análise de duas práticas no Ensino Superior Tecnológico: Interdisciplinaridade ou Problematização*, para construção de um currículo interdisciplinar, devem ser observadas alguns fatores primordiais para a sua compreensão, como: a coerência, a flexibilidade, a contextualização com as demandas sociais, além da coerência com os princípios da instituição de ensino formadora.

Assim, a contextualidade envolvida no processo de ensino deverá estar intrínseca ao multiculturalismo e a diversidade dos saberes como elementos

interligados pela formulação do currículo de sua prática curricular. Desse modo, deve haver o encurtamento da distância entre o discurso curricular da prática curricular propriamente dita e sua aplicabilidade em contextos variados, obtendo um currículo interdisciplinar que propõe uma sociedade e um âmbito escolar de maneira mais articulada e contextualizada.

O aspecto interdisciplinar é mais dialógico, sistemático e centralizado no indivíduo e em sua aprendizagem. Esta óptica com desenho curricular voltado para uma estrutura mais flexível privilegia desempenhos, a articulação e mobilização entre os diversos saberes. Para tanto, é preciso compreender a interdisciplinaridade com seu “caráter explicativo e inspirador” de toda uma prática que configura como sendo transformadora (LUCK, 1994).

A finalidade da interdisciplinaridade é o de promover a ultrapassagem da visão pequena de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatar a centralidade do homem na realidade e na produção do saber, de modo a permitir ao

mesmo tempo um melhor entendimento da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

De acordo com Fazenda (2002), um ensino interdisciplinar tem o poder de respaldar a busca por novos objetivos para o ensino, utilizando-se de novos métodos e estratégias pedagógicas que superem o monólogo e a eliminação de uma prática dialógica.

Assim, a interdisciplinaridade no ensino de graduação, vem ao encontro de uma proposta de ensino que dê conta de projetos coletivos de trabalho que desenvolvam competências interpessoais, competências profissionais para o exercício do trabalho e competências de gestão desse trabalho nos educandos, egressos desses cursos.

O fomento de estratégias de ensino que lancem mão cada vez mais das interfaces das diversas áreas de conhecimento, articulando essas estratégias através de projetos que expressem a atuação consciente e competente dos estudantes, se constitui em desafio às Instituições de Ensino Superior (IES).

Por essa razão, os chamados Projetos Integradores apresentam em sua totalidade um caráter interdisciplinar, realizado durante o semestre letivo e que tem como objetivo fazer a integração entre as áreas de conhecimento afins ou correlatas na criação de uma proposta de projeto que envolva duas ou mais disciplinas de um mesmo módulo (período letivo) e buscar a articulação de conhecimentos entre unidades curriculares em curso e conhecimentos já adquiridos pelos educandos em módulos (períodos).

Por meio dessas concepções de interdisciplinaridade e transversalidade, partes integrantes de um projeto, pode-se construir os seguintes objetivos referentes ao Projeto Integrado: Desenvolver ou estimular a capacidade de pesquisa (individual e em grupo); Desenvolver capacidades para tomada de decisão; Desenvolver a capacidade de planejamento; Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo (relação interpessoal); Desenvolver ou estimular a oralidade; desenvolver a capacidade de administração de tempo; Desenvolver a capacidade de administrar conflitos; Desenvolver habilidades de resolução de

problemas complexos; Desenvolver o senso crítico do aluno; Desenvolver a capacidade analisar o entorno, além de aliar teoria à prática.

Como complemento desses objetivos o projeto integrador também tem como finalidade problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articular a interdisciplinaridade, indo em direção à transdisciplinaridade.

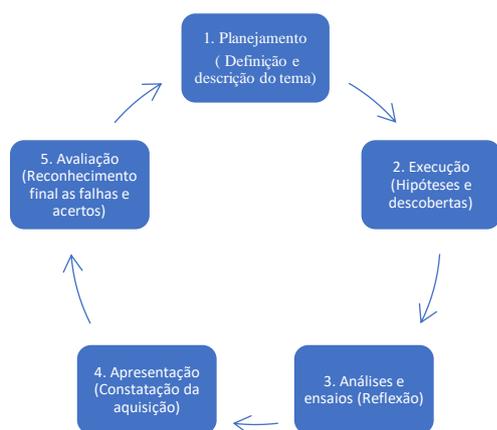
O Projeto integrado está voltado essencialmente para o reconhecimento da habilidade de articulação entre os saberes do aluno durante a concepção, elaboração e construção do processo de caracterização do objeto de estudo (MORAN, 2007).

O projeto integrado na verdade conjectura um tratamento de interligação entre as diversas áreas de conhecimento, sendo um compromisso para todos os proponentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, aproximando assim a prática experimentada ao máximo do contexto real do mundo do trabalho, portanto, caracterizando-se com um grande desafio por parte dos docentes em se tratando do uso de práticas pedagógicas

relacionadas às áreas tecnológicas de formação.

O Projeto Integrado se origina a partir de uma situação problema denominada de eixo integrador, que serve como acelerador e articulador dos diversos conhecimentos e conteúdos formativos trabalhados na formação do educando. Desse modo, logo no início do período letivo deve-se construir a pesquisa bem como o seu eixo integrado, usando oficinas com os docentes envolvidos no módulo do semestre letivo. A seguir é apresentado por meio de um fluxograma como é a sequência para elaborar um projeto integrado (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma resumido da sequência para implantação do PI.



Fonte: PMBOK (2008).

O Eixo Integrador, portanto, se

constitui na interseção entre as diversas áreas de conhecimento que se relacionam num mesmo semestre ou período letivo considerado. É importante salientar que ele deve estabelecer a interface entre as disciplinas, promovendo a articulação no módulo, servindo assim na orientação aos estudantes no sentido da complementaridade entre conteúdos, denotando o seu entrelaçamento e importância na construção das competências desenvolvidas em cada semestre, por meio das atividades realizadas durante a sua operacionalização (OLIVEIRA, 2014).

De forma simplificada o projeto integrado pode ser apresentado de acordo com as seguintes etapas: A escolha do tema; O levantamento da hipótese de pesquisa/estudo; O planejamento das etapas das atividades a serem desenvolvidas; A coleta de dados; A revisão bibliográfica ou estado da arte para subsidiar a pesquisa e a confirmação ou não das hipóteses; O tratamento dos dados; A preparação de um trabalho escrito acadêmico estruturado, contextualizado e coerente com o nível do curso;

A preparação para a apresentação dos resultados e defesa pública do projeto diante de uma banca de avaliadores composta por professores do período letivo considerado e convidados (especialistas das empresas afins ao tema trabalhado).

Dentre os diversos trabalhos e pesquisas voltadas para o projeto integrado como sendo parte das práticas pedagógicas em uma instituição de nível superior pode-se observar que são condicionados a diversas etapas para a sua construção e qualidade acadêmicas, sendo elas:

A 1º etapa referente a discussão dos principais temas em sua potencialidade e posterior definição da situação problema (eixo integrador) aplicada ao projeto integrado tem como finalidade: Proporcionar aos discentes a oportunidade de identificar, conhecer, entender, descrever e documentar as condições de contorno envolvidas na situação problema proposta; Possibilitar aos educandos: a identificação de situações problemas através da realização de consulta aos docentes do módulo para orientações referentes ao PI; Realizar pesquisas em

sites, livros, normas e periódicos específicos; Estimular o exercício da liderança, da disciplina, da capacidade de trabalho em grupo e do cumprimento de prazos; Executar tarefas de articulação com o grupo para as reuniões de planejamento de trabalho.

A 2º etapa referente a elaboração do planejamento do trabalho e atribuição das responsabilidades de cada membro da equipe tem como finalidade: Planejar as atividades, utilizando-se da estruturação do trabalho acadêmico utilizando as normas ABNT; Identificar e descrever os impactos dos resultados esperados pelo projeto; Apresentar em conjunto os indicadores capazes de dimensionar e permitir o monitoramento do projeto; Pesquisar referências bibliográficas que subsidiem o desenvolvimento do projeto; Definir o orçamento para execução do PI, estabelecendo suas etapas e um cronograma de execução do projeto.

A 3º etapa referente a realização do projeto integrado tem como objetivos: Estimular os educandos a procurarem por orientação dos professores das disciplinas trabalhadas com interface, de responsáveis por laboratórios previstos de utilização

durante o trabalho de pesquisa. Identificar e avaliar as potencialidades e limitações mapeadas no desenvolvimento do projeto; Aplicar técnicas de avaliação do processo de caracterização; Documentar a aplicação dos testes em laboratório; Identificar e visitar empresas afins ao tema estudado; Registrar todas as etapas; Avaliar os resultados experimentais; Determinar as possíveis incoerências na execução dos experimentos previstos no projeto; Sugerir possíveis alterações na execução prevista;

Definir novos materiais ou alterações nos ensaios e/ou provas; documentar os resultados e dificuldades registrando todas as propostas de alteração com suas possíveis consequências; Identificar e discutir as diferentes etapas relacionadas ao planejamento e experimentos; Avaliar o desenvolvimento das etapas do projeto, discutindo os resultados, ponderando ainda as considerações, individuais e/ou do grupo, às tarefas, comparando com os objetivos propostos; Elaborar o relatório final, conforme orientações e entregar cópia impressa para avaliação da banca de professores avaliadores.

A 4ª etapa referente a avaliação final

do projeto tem como principais objetivos: Entregar o trabalho para a coordenação de curso e professores avaliadores para posterior apresentação e defesa do PI em data definida no Calendário Acadêmico da IES.

Colocar em prática tudo o que recebeu de orientação para a preparação da apresentação do seu Projeto, como forma de permitir aos avaliadores a capacidade de gerenciamento de tempo, o conhecimento sobre o tema e articulação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, além da organização do trabalho em grupo e a o amadurecimento na apresentação em público.

2.1. Projeto Integrado e d Processo De Ensino-Aprendizagem

Os desafios na aprendizagem ocorrem entre alunos e professores desde a educação básica até a educação superior, sendo que nos ensinos fundamental e médio, o professor tem um papel maior para vencer este desafio, pois cabe a ele encontrar meios para que os alunos consigam aprender o que está sendo ensinado, sendo que poucos alunos desenvolvem o autodidatismo, procurando aprender só, e tirando

dúvidas com o professor.

No ensino superior, um número maior de alunos desenvolve o autodidatismo, tornando-se capazes de aprender as disciplinas sozinhas, sem depender do professor, e ainda tendo a capacidade de discutir com o professor sobre as matérias que estão sendo ensinadas.

De acordo com Santos (2008) o professor tem de ser muito aberto a mudanças, menos corporativo e ter gosto pela aprendizagem permanente, cada vez mais atento para o mundo e menos fechado na sua disciplina específica, pois com as novas tecnologias, vão-se multiplicando as novas oportunidades de ação para o professor.

A figura do professor é importante em qualquer processo e nível de aprendizagem, sendo ela aprendizagem constante e ou permanente, dizendo respeito tanto à disciplina ministrada, quanto também a novas definições e desafios.

Pesquisas e atualizações são importantes para que o professor esteja sempre atualizado na disciplina que irá

ministrar. A atualização com relação às tecnologias também é importante, pois até mesmo as aulas tendem a ficarem mais dinâmicas, aumentando o interesse do aluno pelo aprendizado. E com este aumento do interesse do aluno pela disciplina as dificuldades para entendimento das aulas diminuem, uma vez que o aluno começará a pesquisar mais sobre os assuntos ministrados.

Um professor bem preparado, dinâmico e atualizado com o seu redor, cria um ambiente de facilidade para o entendimento da disciplina, mas também faz-se necessário que o aluno também esteja disposto a interagir com o ambiente escolar, para assim conseguir aprender a disciplina, pois de nada adianta o empenho de uma parte se a outra não corresponder.

Mediante a todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível.

A Aprendizagem, definida de modo genérico, é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores, são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação (SANTOS, 2008).

Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que geram diferentes teorias de aprendizagem, e por consequência também geram várias definições de aprendizagem, concluindo-se também que a Aprendizagem está relacionada com todos os eventos que imputam conhecimento ao ser humano. Conclui-se então que a aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes para o desenvolvimento de uma pessoa.

A Aprendizagem humana está relacionada à educação, em todos os ambientes que o ser humano convive, a começar pelo ambiente doméstico e estendendo-se aos ambientes externos, como escola e trabalho; bem como o desenvolvimento pessoal, que são as observações com consequentes conclusões (SANTOS & PASSOS, 2011).

Dessa maneira, a aprendizagem deve ser devidamente orientada e é favorecida quando o indivíduo está motivado com o que está aprendendo, ou por conta própria, ou por quem o está instruindo. Existem também aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social.

É notório que cada pessoa tem o seu modo, estilo e ritmo de aprendizado, e que são melhorados quando o indivíduo está adepto a mudanças. Dentre as principais categorias de estilos de aprendizagem estão: a categoria visual (aprendizagem centrada na visualização), auditiva (aprendizado está centrado na audição), leitura/escrita (processo de aprendizagem através de textos), ativa (aprendizagem que ocorre através da execução de atividades) e olfativa (aprendizagem ocorrida através do cheiro).

Todas estas categorias estão de certa forma unidas, e geram os dois grandes ramos de aprendizagem que são os verbais e os simbólicos. O Aprendizado verbal é o mais utilizado, no ambiente escolar, ele é o mais comum ocorrendo quando o

professor transmite a matéria, mesmo quando o professor está utilizando as multimídias, por exemplo, ele precisa tecer comentários, e utiliza a oratória.

O Aprendizado simbólico pode ser também um complemento ao aprendizado verbal, por exemplo, o aluno está desenvolvendo uma apresentação no PowerPoint, e treina sua defesa do trabalho, como também pode ser algo que a pessoa aprenda quando precisa, por exemplo, interpretar um mapa, ou um aplicativo de celular, ou quando coloca em prática a interpretação das placas de sinalização de trânsito.

A transmissão de conhecimento, de informação, de conteúdo, na forma verbal, através da oratória, também é um desafio que às vezes pode passar despercebido. A pessoa que irá transmitir algo tem que ter a preocupação de formar suas frases de forma que as mensagens fiquem claras para quem ouve, no ensino, isso é muito importante, o professor não pode deixar margem para que a turma possa entender de maneira diferente do que ele está transmitindo, gerando divergências no entendimento. Um professor, ao montar uma situação de aprendizagem, deve

sempre se questionar sobre os reforçadores que estão e irão ser utilizados e na forma como estão dispostas as contingências de reforço. Essas questões podem levar o professor a rever a sua estratégia de ensino, tornando-a mais eficaz (SANTOS, 2008).

O professor ao preparar suas aulas, deve ficar atento ao que está disponível para apoio à sua disciplina, e ao perceber que algum dos itens de apoio não irá satisfazer a aprendizagem, ou não poderá ser utilizado, o professor deve ter um plano alternativo para que o que foi planejado não seja afetado, ou se tiver que ter mudanças, que sejam mudanças mínimas.

Para uma melhor compreensão, podem-se montar os seguintes eventos: Planejar o período, Montar as aulas que poderão ser teóricas, ou teóricas e práticas, Executar as aulas teóricas e checar como está a situação das próximas aulas, Notando que alguma das aulas programadas não poderá ser executada como planejado, o planejamento deve ser revisto, Após ajustar o planejamento, executar o que foi revisado. Seguindo este planejamento, os contratempos serão

minimizados e as aulas planejadas não terão de sofrer grandes alterações. A qualidade nas aulas não fica comprometida, e não há a possibilidade de supressão de uma aula, por exemplo, que muito provavelmente, comprometeria o rendimento da classe.

Na realidade, devem-se formar indivíduos com capacidade e habilidade teórica e conceitual, a fim de desenvolver novas competências nos educandos e assim acelerar no processo de ensino do mundo globalizado.

Existe uma dificuldade observada nos alunos que vem do ensino médio para a faculdade que é o costume de resolver problemas ou questões com o mínimo de leitura. Poucos conseguem ser autodidatas, ou desenvolver-se como autodidata, a maioria prefere a praticidade das atividades, e tentar resolver os problemas de maneira direta. Isto porque o método tradicional de ensino/aprendizagem centra-se no ato de transferir conhecimento.

Considerar o professor como portador de conhecimentos que devem ser repassados aos alunos, que, por sua vez, devem decorá-los para logo serem

conferidos pelo professor. Essa concepção de aprendizagem está errada segundo o ponto de vista de Paulo Freire (1996), que acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento. Para o autor, o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber. Os professores de uma instituição educacional não podem limitar o seu aluno, pelo contrário, devem oportunizar condições que conduzam estes alunos à reflexão e a discussão do assunto em questão, e proporcionar um crescimento que vai além do cognitivo.

Este é um dos grandes desafios na educação do nível superior. Dessa forma, é necessário que o professor tenha que desenvolver um trabalho árduo para trazer os alunos para um patamar de expansão de leitura. Assim, como foram anos de estudo em um modelo que difere muito da pesquisa, a tendência de reprovações é grande, a apatia pela disciplina também é grande, acabando por desenvolver no aluno uma barreira para aprendizagem de qualquer matéria que o faça ter de ler a parte teórica da disciplina.

Na concepção de Freire (2003),

existem dois tipos de abordagens, uma denominada de abordagem profunda e abordagem de superfície. Na abordagem de superfície, os alunos estudam o necessário e não se preocupam em estender pesquisas sobre as matérias recebidas, esta abordagem está mais relacionada a uma atitude mais passiva de aceitação das informações fornecidas pelos professores e pelos materiais didáticos, bem como à memorização de conteúdos factuais e/ou pontuais, que não estão ligados a uma compreensão efetiva da matéria, e com uma retenção breve de conhecimentos.

Já a abordagem profunda diz respeito à aprendizagem real da disciplina, dos tópicos estudados, ela diz respeito à aprendizagem autêntica, com retenção maior de conhecimentos, tanto em quantidade quanto em tempo, ou seja, o aluno aprende mais e consegue lembrar-se do que aprendeu em períodos posteriores, e sabe aonde procurar para consultas quando necessário.

Dessa forma, quanto pior for às condições que o aluno traz para a escola (sejam elas acadêmicas, sociais ou familiares), maior a necessidade que ele

tem da escola e de um ensino que considere seus déficits. É fundamental que o professor conheça estes déficits e os leve em conta ao planejar e conduzir o ensino, mas de nada adiantará que ele transforme estas condições em razões pelas quais o aluno não aprenderá mesmo (OLIVEIRA, 2014).

A análise do ensino e da aprendizagem começa pela consideração de que o mais crítico na relação com o ambiente explicitado pela palavra ensinar é o efeito do que o professor faz. E o tipo de efeito importante é a aprendizagem do aluno.

Segundo Santos (2001) muitas das explicações para o fracasso da aprendizagem são apenas explicações para o fracasso do ensino. Ninguém pode afirmar que ensinou, mas o aluno não aprendeu. Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente pode ser chamado de ensinar. Portanto, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a

aprendizagem de um aluno.

Nas palavras do educador Paulo Freire (2003), não existe ensino sem aprendizagem. Para ele e vários educadores contemporâneos, educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante, um processo que tem duas vias, e leva as diferenças que existem entre os estudantes. Nessa relação, o educador tem preparado a aula, porém tem que ficar atento para alunos que necessitem de uma explicação mais detalhada, para que o educando possa aprender a disciplina, e o educador aprenda a como lidar com educandos que necessitem de atenção especial.

As dificuldades para o aprendizado da disciplina Projeto Integrados são diversas, e acabam por comprometer em como fazer um projeto, e um dos problemas encontrados foi a dificuldade de enxergar que algumas ideias para o desenvolvimento do projeto poderiam estar atreladas a outras disciplinas, ou seja, surgia a figura do aprendizado multidisciplinar, conhecimentos de outras disciplinas eram requisitadas para o desenvolvimento do projeto em curso.

O Guia PMBOOK, contempla o

desenvolvimento de projetos com situações multidisciplinares, para o desenvolvimento de ideias que ajudem na criação de um projeto, no qual podem ser desenvolvidos produtos, processos, serviços e documentos. Esta é a situação que faz com que qualquer organização, necessite de um profissional que desenvolva ideias e soluções que sejam capazes de resolver problemas com baixo custo.

Entretanto, quando o aluno conclui seu nível superior com deficiências na área de projeto, conhecimentos como gerenciamento de custos, gerenciamento de pessoas, fazer aquisições, melhoraria de comunicação, controle de tempo, verificar as pessoas que estão envolvidas são alguns dos pontos que impedem o profissional de desenvolver plenamente seu projeto.

Assim, podem-se considerar os projetos integradores como estratégia didática, que possui etapas e procedimentos que favorece a interdisciplinaridade ou até mesmo a transdisciplinaridade. Como também a promoção de competência e habilidade necessárias à formação profissional e cidadã do educando.

De acordo com Oliveira (2014), as competências podem ser definidas como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitude e comportamento, associada ao desenvolvimento de competência com base nas práticas organizacionais, focando sua análise no enriquecimento de experiência e vivências, capazes de mudar a estrutura e o significado das práticas de trabalho e sua compreensão. Levando em consideração que construir competência significa articular conhecimento, mais habilidade e mais atitude.

Nesse contexto, os Projetos Integrados possibilitam vivenciar a interdisciplinaridade e o princípio da transversalidade dos conteúdos de ensino a partir do eixo transversal do currículo ao qual visa promover a articulação entre as disciplinas no semestre letivo, que melhora a compreensão dos conteúdos oferecidos ao estudante pelo professor.

Acredita-se que toda e qualquer escola que perceba essas nuances pode ter condições de proporcionar um ensino integral e de qualidade a seus estudantes. No contexto atual, destaca-se a necessidade de um currículo que

desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica deste currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) carregam consigo os valores e os princípios do indivíduo. Destaca-se então, o fato de que, tanto o currículo, quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos. Logo, desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática e confrontá-la com as produções teóricas, como também relacionar a prática dialogando com a teoria, parece ter todo o sentido quando se fala de formação profissional.

O trabalho interdisciplinar precisa partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (MAXIMIANO, 2002).

[...] A interdisciplinaridade conduz os professores a integrar os conteúdos da história com os da física, da gestão ambiental com a logística, enfim os programas de todas as disciplinas em atividades que pode compor o currículo de determinado nível de ensino, embora enfrentem inúmeros problemas para essa composição (MENEZES, 2003; LUCK, 2005).

Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma prática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas, compreendendo e entendendo as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a chamada busca pela constante de investigação, na tentativa de superação do saber.

Segundo Oliveira (2014), num processo de ensino aprendizagem, pautado na interdisciplinaridade, as metodologias de ensino devem estar voltadas para a participação ativa do aluno, como protagonista do processo de ensino aprendizagem e incentivar a construção individual e coletiva e também o autodidatismo.

O que se percebe é que muitas práticas podem ser consideradas interdisciplinares, e algumas vêm apresentando bons resultados no contexto escolar, como é o caso das sequências didáticas interdisciplinares, denominadas

aqui como projeto integrado.

Na visão de Suñe, Araújo & Urquiza (2015), o currículo integrado abrange vários sistemas como o perfil profissional a ser desenvolvido pelo estudante e outros pontos considerados subsistemas como: eixos verticais e horizontais, componentes curriculares, momentos de aprendizagem mediada pelo docente, que podem ser aulas, seminários, trabalhos em grupo e outros momentos de aprendizagem que favorece a autonomia, com a realização de tarefas individuais e em grupo, com pesquisas, utilização de ambiente virtual, jogos, mapas conceituais e outras ferramentas, como por exemplo, as Metodologias Ativas.

Na construção de um currículo para o Ensino Superior, o maior sistema em que deriva todos os outros é o perfil profissional, pois o currículo é construído a partir do levantamento das exigências sociais e laborais. Isto implica que para determinar o perfil profissional, é necessária a busca de maiores informações, como: os tipos de ações que esse profissional irá desenvolver; as características; condições de trabalho e os tipos de relações necessárias.

Com todas essas informações é possível planejar ações que tenham significado para a formação do profissional, tendo como destaque o delineamento do perfil de competências e do objeto da profissão do graduando, a configuração dos eixos curriculares verticais, deve estar de acordo com os objetivos de aprendizagem e das competências do egresso.

Isto implica que as competências a serem desenvolvidas pelos eixos estão vinculadas ao perfil geral de competências do estudante de um dado curso.

Como no eixo horizontal que trata a respeito dos conteúdos que são trabalhados de forma concomitante nos componentes curriculares dentro de um mesmo período acadêmico e no eixo vertical que trata-se do eixo integrador, responsável pela interdisciplinaridade do currículo, em razão de promover a integração tanto do eixo vertical como no horizontal.

A partir desses eixos são configurados os objetos de estudo, os componentes curriculares e os programas de aprendizagem, sempre visando os objetivos de aprendizagem das disciplinas

que contribuam para o desenvolvimento de competências.

Os eixos horizontais são relativos aos componentes presentes nos semestres, trimestres e aos anos. E os eixos verticais se referem às competências básicas, profissionais e interdisciplinares que devem ser desenvolvidas pelo estudante.

O eixo integrador possui caráter laboral investigativo e tende a tratar de problemas cotidianos, a partir dos conhecimentos parciais e locais. Além do que percebem que a interdisciplinaridade acontece no âmbito de um currículo que precisa da integração dos seguintes modos: • Contato entre componentes curriculares; • Eixo Integrador; • Formação Transversal; • Desenvolvimento das Ciências particulares. Todos estes fatores preservam a lógica do desenvolvimento dos Projetos Integradores, na qual a prática pedagógica deste estudo foi pautada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma emergente, da cultura da aprendizagem e do trabalho colaborativo e cooperativo, traduz as necessidades desta nova sociedade, na hora que desejar, inclusive em sala de aula,

que mesmo com acesso limitado ou sem acesso, ainda ocorre da informação está circulando em volta, mas podemos utilizá-la como um instrumento e aprendizagem, buscando informações nas tecnologias disponíveis que podem auxiliar nesses processos de ensino e de aprendizagem.

A geração que busca se inserir no mercado, cabe criar uma cultura da aprendizagem de forma estrutural a partir de uma concepção epistemológica e abordagem pedagógica interacionista, construtivista e sistêmica.

Nessa perspectiva pode-se seguir um processo educacional de interação capaz de promover a aprendizagem capaz de desenvolver-se e contribuir com a sociedade, inovando e dando soluções para o mercado de trabalho na construção do conhecimento, que ocorre num processo de ação/interação entre sujeito e objeto.

O foco não está mais no professor e na ordem dos conteúdos, mas nos questionamentos e problematizações que partem dos próprios sujeitos da aprendizagem, impulsionando a pesquisa e a busca de solução de problemas, relacionando-os com as suas vivências. Na

cultura da aprendizagem, não há mais espaço para o conhecimento fechado, dividido em disciplinas, que ignora a relação entre diferentes áreas de conhecimento.

Um dos aspectos que diferencia a Pedagogia de Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas, de metodologias tradicionais, por exemplo, é o foco na aprendizagem do sujeito, que surge a partir das curiosidades, das dúvidas, das problematizações individuais e coletivas que dão origem a temáticas que serão investigadas a fim de buscar elementos que ajudem a responder a problemática que a gerou.

A construção e o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem baseado em problemas se dão de forma colaborativa e cooperativa entre os sujeitos envolvidos no processo. Um projeto para o aprendiz precisa ser gerado pelos conflitos, pelas perturbações nesse sistema de significações, que constituem o conhecimento particular do aprendiz. Como poderemos ter acesso a esses sistemas? O próprio aluno não tem consciência dele! Por isso, a escolha das variáveis que vão ser testadas na busca de

solução de qualquer problema, precisa ser sustentada por um levantamento de questões feitas pelo próprio estudante.

A metodologia de projetos por si só, é desafiadora para o professor, pois rompe paradigmas construídos através dos séculos. O processo não é mais definido somente por ele, as decisões são tomadas coletivamente e construídas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, pode-se perceber que no final e todo esse processo, o professor também aprende, pesquisa, questiona, fazendo parte das etapas de formação de ensino.

Assim, pode-se aferir que a maior preocupação se concentra nas seguintes questões: O que é realmente fundamental aprender para poder compreender, viver e conviver no mundo de hoje, de forma que possamos dar conta da realidade, buscar soluções para os problemas que surgem e, caso não existam, poder criá-las, a fim de tornar esse mundo mais humano e justo? É possível pensar um currículo organizado em rede, de forma sistêmica, dinâmico e que possa ser construído no processo? Como essas tecnologias podem nos ajudar nesse processo?

Esses eixos integradores

representam algumas questões sobre as quais, no nosso entendimento, precisamos refletir e agir. A mudança na forma de pensar e organizar o currículo e as práticas pedagógicas representa uma ruptura paradigmática, que se não estiver na essência do sujeito, não se efetiva enquanto inovação, tornando-se apenas discurso ou representando somente uma novidade.

O Projeto Integrado então pode ser definido como uma disciplina na qual as ferramentas para a elaboração de um projeto são ensinadas no decorrer do curso, no qual vai ser desenvolvido um projeto que utilizará estas ferramentas que estão sendo transmitidas.

Por este motivo se faz necessário uma investigação no aprendizado durante o curso tecnológico, para que possam ser encontrados os pontos onde os alunos tem dificuldade de aprendizado, e a estas dificuldades serão apresentadas sugestões que possam saná-las de tal modo que os alunos consigam desenvolver desde a base de o que é um projeto, e como ele deve ser feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. Crise dos paradigmas na educação superior. *Educação Brasileira*, Brasília, 16, n 32, p. 15-48, jan/jul.2000.

FAZENDA, I. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Madalena (et al). *Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos metodológicos II*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

LAMPERT, Ernani (Org.). *Pós - modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: vozes, 1994.

MAXIMIANO, A. C. A. *Administração de projetos*. São Paulo, 2002, ed. Atlas.

MENEZES, L. C. M. *GESTÃO DE PROJETOS*. 2. São Paulo: ed. Atlas, 2003.

MORAN, Jose Manuel. As mídias na educação. In. *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Rita Patrícia Almeida de. *Análise da prática docente no planejamento e aplicação de sequências didáticas interdisciplinares*. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

PMBOK. *CONJUNTO DE CONHECIMENTOS EM GERENCIAMENTO DE PROJETOS*. Manual]. Global Standard. Campus Boulevnad: Newtown Square. 2008.

SILVA, S. D, Jr. *Relações entre os fatores críticos para a maturidade em gerenciamento de projetos e a gestão estratégica organizacional*. (Dissertação de Mestrado em Administração). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2009, Brasil.

SANTOS, F. B.; PASSOS, F. U. Satisfação de Gerentes conduz á maturidade em Gestão de Projetos? Um estudo de caso no SERPRO. *Revista Gestão e Projetos GeP* 2(1), 2011, 143-173.

SANTOS, Maria Célia Calmon. *Análise de duas práticas no Ensino Superior Tecnológico: Interdisciplinaridade ou Problematização*. Dissertação (mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

SUÑE, L. S. de V. S., ARAÚJO, P. J. L. URQUIZA, R. de A. *Desenho de Currículo para Desenvolver Competências: uma proposta metodológica*. Aracaju: EDUNIT, 2015.

VALLE, A. B.; SOARES, P. C. A.; FINOCCHIO, J. Jr.; SILVA, L. S. F. *Fundamentos do gerenciamento de projetos*. Rio de Janeiro, 2007, ed. FGV.

CONTEXTO DA GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Rosângela Maria Tôrres Emerique¹⁵

RESUMO

Diante da realidade chamada era do conhecimento, o desafio do sistema educacional é formar cidadãos com as competências necessárias para a inserção no ambiente de trabalho globalizado, é necessário analisar o que acontece na modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Este artigo se constitui como parte da dissertação de mestrado que traz como título: Análise das implicações da Administração Empresarial na Gestão da Educação de Jovens e Adultos em Altamira-Pará. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, procurando trazer como objetivo discorrer acerca da cultura organizacional da administração e sua função na administração educacional. Para enfrentar o desafio, é essencial que o Sistema Educacional na modalidade da EJA seja consolidado por meio de uma política que contemple uma sequência para o futuro e, ao mesmo tempo, esteja vinculada aos setores produtivos, permitindo que os educandos estejam preparados de acordo com as competências de outras culturas. A conquista da transformação que ansiamos e buscamos está na melhor administração e planejamento do Sistema Educacional, na mudança de práticas que permitem avançar por novos paradigmas, perder o medo pelo desconhecido e enfrentar o problema, desafios com responsabilidade, decisão e

cumpra cada um com seu papel. Para que o aluno da EJA participe dessas mudanças, precisamos de uma verdadeira sociedade do conhecimento e, dessa maneira, o novo modo de vida do país seja gerado e, por sua vez, tenha impacto em todas as áreas.

Palavras-chave: Sistema Educacional, Cultura Organizacional, EJA. Administração.

ABSTRACT

knowledge, the challenge of the education system is to educate citizens with the necessary competences for insertion in the globalized work environment, it is necessary to analyze what happens in the modality of Youth and Adult Education - EJA. This article is part of the master's thesis entitled: Analysis of the implications of Business Administration in the Management of Youth and Adult Education in Altamira-Pará. A bibliographical, descriptive and qualitative research was conducted, aiming to bring about the organizational culture of administration and its function in educational administration. In order to meet the challenge, it is essential that the Education System in the form of EJA be consolidated through a policy that includes a sequence for the future and, at the same time, is linked to the productive sectors, allowing students to be prepared according to the skills of other cultures. The achievement of the transformation we yearn for and seeks is in the best administration and planning of the Educational System, in the change of practices that allow us to

¹⁵. Licenciatura em Pedagogia / UFPA; Especialização em Recursos Humanos/UFPA/ Especialização em Gestão/UFPA; Mestre em Gestão de Empresas/

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/ Lisboa-Portugal.

advance through new paradigms, lose fear of the unknown and face the problem, challenges with responsibility, decision and fulfill each one with their own. paper. In order for the EJA student to participate in these changes, we need a true knowledge society and in this way the new way of life of the country is generated and in turn has an impact on all areas.

Keywords: Educational System, Organizational Culture, EJA, Administration.

1. INTRODUÇÃO

Antes de entrar na análise da administração do sistema educacional, é pertinente flexionar as transformações do mundo e da cultura que caracteriza, pois é conveniente fazer algumas considerações sobre o que acontece na Educação de Jovens e Adultos - EJA, o em que desenvolvem e que, em grande parte, ajuda a entender eventos recentes. O papel fundamental da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade é reconhecido há muito tempo, uma vez que a forma de aprendizado profissional deve encaminhar para desenvolver suas habilidades, aprimorar seus conhecimentos, suas técnicas profissionais e lhes dar uma nova orientação para desenvolver suas atitudes diante do desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O sistema educacional também precisa lutar contra a exclusão, tentando neutralizar os fatores que condicionam o fracasso escolar e as dificuldades subsequentes relacionadas ao trabalho e à integração social. Para isso, deverão ser implementadas políticas e práticas que melhorem as condições e processos de ensino e aprendizagem entre aqueles que têm mais dificuldades no sistema educacional. E, ao mesmo tempo, é urgente aumentar a participação da comunidade para encontrar respostas satisfatórias para as necessidades da população, em particular, para aqueles que correm maior risco de exclusão social.

Vivemos um tempo de mudança ou melhor, uma mudança de tempo. O contexto atual em que vivemos ou interagimos com a atividade humana e, dentro dela, a educação, que passou por uma transformação mais profunda, mudaram seus paradigmas e, por que não dizer, seu propósito; Essas mudanças e transformações do ambiente podem ser resumidas no que chamamos de globalização ou pós-modernidade.

Não somos apenas confrontados com uma nova realidade empírica do meio ambiente, chamada globalização, mas

também com a construção de novos paradigmas que devem nos permitir abordar cientificamente preparados para a realidade, que chamamos da era do conhecimento.

São enorme o desafio que o sistema educacional enfrenta; é necessário capacitar os cidadãos com as competências necessárias para inserção no campo trabalho globalizado; pelo que é necessário analisar, o que acontece no sistema de Educação de Jovens e Adultos-EJA; Por esse motivo, este estudo tem por objetivo discorrer acerca da cultura organizacional da administração e sua função na administração educacional vivenciada pelos alunos da EJA.

Portanto, a educação é um processo que, como seres humanos, nos permite treinar para enfrentar os desafios a que nos referimos neste artigo, pois o ser humano é o único que tem como formar de acordo com seu conhecimento adquirido por meio da educação. Para uma melhor formação, é necessária uma educação de qualidade, portanto, as reformas do sistema educacional devem ser realizadas integralmente, sob uma abordagem sistêmica, que contemple as necessidades do ser humano, que estejam de acordo com os tempos e as necessidades da sociedade,

consequentemente, um cidadão do futuro com habilidades globalizadas.

2. NOVA VISÃO PARA GESTÃO

As considerações sobre a contextualização dos programas educacionais têm relevância especial nos processos de gestão, se as considerarmos como a maneira de conceber as ações dos seres humanos na sociedade, dentro de grupos organizados (organizações e instituições). As ações segundo Lück (2008) devem ser fortemente influenciadas pelas estruturas regulatórias que operam por meio de mecanismos de gestão. Isso implica que cada forma de gerenciamento se baseia em uma interpretação da ação e, portanto, cada gerenciamento no setor da educação contém implícita ou explicitamente uma teoria específica da ação humana. Cada forma de gestão projeta espaços e formas de ação.

A gestão ou direção educacional conforme discorre Lück (2008), em um sentido amplo, é a concretização da política educacional em uma determinada estrutura organizacional e, em um sentido mais restrito, é entendida como o processo de planejamento, organização, desenvolvimento, controle e avaliação de

educação, considerando os recursos disponíveis e os resultados do trabalho para alcançar determinados objetivos.

[...] Essa abordagem permite estabelecer a hierarquia mais conveniente dos níveis gerenciais e pressupõe a investigação do fenômeno a partir de uma análise conjunta, onde todas as suas características fundamentais são levadas em consideração (BITTAR e OLIVEIRA, 2004, p. 67).

Segundo os autores, nos sistemas de ensino, a escola e suas instituições de ensino em geral, devem ser a estrutura mais importante na qual o processo de gestão é realizado, que constitui um sistema porque tem seus objetivos fundamentais definidos, porque cada um de seus componentes tem uma maneira específica de se relacionar no desenvolvimento do processo pedagógico que ocorre nessas instituições, porque também se relacionam com a comunidade, da qual recebem a ordem social que determina seus objetivos e com a qual contribuem com seus graduados, com suas qualidades pessoais e suas possibilidades de participar ativamente do desenvolvimento social.

Desse modo, a escola deve ser concebida como um sistema aberto, tendendo a modificar, dentro de certos limites, o contexto social em que está

inserido. Portanto, não pode ser visto essas instituições como algo estático, mas dinâmico, que dentro de um período de tempo pode ter como propriedade a melhoria contínua, permanecendo em equilíbrio dinâmico ou involução.

Em nosso país, conforme Oliveira (2003), os processos de transformação da direção educacional sofreram, nos últimos tempos, as consequências da aplicação do neoliberalismo e, fundamentalmente, aquelas ideias que questionam o papel do Estado no desenvolvimento social e as que invocam seu desmantelamento nas leis impessoais do mercado.

Esse discurso neoliberal, na educação de acordo com Oliveira (2003), traz consigo a luta pela livre escolha, competitividade entre professores, autonomia, produtividade escolar e, portanto, privatização. Essas políticas neoliberais no campo educacional trouxeram, juntamente com a privatização, dois fenômenos de importância incalculável: descentralização e desregulamentação. É necessário, então, encontrar novas formas de enfrentar os grandes problemas do desenvolvimento da educação.

2.1. Gestão na Educação de Jovens e Adultos

Sem aprofundar o tratamento teórico sobre como a gestão é concebida de acordo com as tendências atuais, a possibilidade de avaliar vários programas de alfabetização e implementar projetos para a educação de adultos em vários contextos políticos, econômicos e sociais nos permite abordar Gestão na Educação de Jovens e Adultos - EJA (SANDER, 2005).

Conforme coloca Sander (2005), a afirmação de que a gestão educacional na Educação de Jovens e Adultos adquire características especiais não constitui uma descoberta hoje, no entanto, é muito comum ler artigos sobre esse importante campo da educação, referindo-se a ele como se fosse um bloco monolítico e homogêneo.

Araújo (2010) faz a observação que a Educação de Jovens e Adultos contém uma variedade de ações educacionais para responder às necessidades e interesses de seus participantes. Uma visão dessas ações nos permite demonstrar tal afirmação que existem três maneiras essenciais pelas quais a educação de jovens e adultos pode ser trabalhada: Educação formal; Educação não formal; e Educação informal.

Para Araújo (2010) cada uma dessas rotas possui modalidades que requerem atenção especial e, por sua vez, cada uma das ações pode ser realizada de diferentes maneiras. Por exemplo, a alfabetização pode ser feita através de educação formal (regular) ou através de programas não formais. Assim, outros exemplos podem ser colocados no campo da qualificação técnica e profissional.

Segundo Gentili (2004), se fizermos uma análise da educação formal (regular), a educação de adultos será dividida em dois níveis: ensino fundamental e ensino médio. Não incluímos níveis universitários. Nessas articulações, é necessário fazer uma ressalva importante: a alfabetização se manifesta com alguma independência no ensino fundamental, pois nem sempre existem recursos para dar continuidade ao estudo imediato.

No caso da EJA Freitas (2004) explica que existe uma correspondência obrigatória entre os níveis descritos acima e os níveis ou ciclos dos outros tipos de educação, especialmente nas séries finais, mas deve haver independência da educação de adultos ao conceber as formas de educação. organização escolar (calendários,

horário de ensino, tipos de estabelecimentos), estruturas, conteúdos, métodos, mídia, etc.:

[...] A educação não formal é realizada com mais independência e responde a uma ampla variedade de interesses e necessidades da população que geralmente não cobre a educação formal ou regular; Assim, encontramos cursos de capacitação ou qualificação técnica organizados por empresas estatais ou privadas, cursos de atenção a problemas sociais organizados principalmente por organizações não-governamentais, instituições religiosas ou projetos de organizações internacionais, como no caso da UNESCO ou organizações regionais de a educação (FREITAS, 2004, p.43).

Para o autor, os programas não formais não implicam informalidade na concepção de programas em termos de objetivos, conteúdos, métodos e processos de avaliação. Somente nesse caso, é identificado como não formal para diferenciá-los da educação formal, ou seja, da educação regular. No entanto, existem, especialmente no campo da qualificação técnica, programas não formais com algum grau de correspondência com a educação regular.

A EJA conforme Freitas (2004), é muito importante porque seu conteúdo contém o conhecimento fornecido por culturas que, embora apresentadas informalmente, possuem códigos, princípios

e leis que sustentam essas culturas. Há a ação mais importante da família, das organizações comunitárias e da própria natureza em que as pessoas nascem, vivem e morrem. No entanto, há uma influência muito negativa que é transmitida por muitos meios de comunicação onde prevalece a comercialização de ideias, onde há uma exacerbação do individualismo que leva à alienação social das pessoas. No entanto, em muitos países em processo de mudança, há avanços nos quais os efeitos negativos da mídia de massa foram neutralizados de alguma maneira.

Em um nível mais particular, Ferreira (2006) fala que deve-se pensar, ao organizar programas de educação de adultos, sobre a heterogeneidade das pessoas que se aproveitam dos serviços dessa educação, tanto em sua composição social como trabalhadores em geral, donas de casa, jovens que não estudam ou trabalham, trabalhadores autônomos, homens e mulheres indígenas - e nessa grande complexidade os grupos etários - como em suas características psicossociais e psicofísicas:

[...] Em toda essa diversidade, há mais um aspecto a considerar. Nos últimos anos, a natureza básica da educação de adultos foi imposta, especialmente nos

processos de alfabetização e sua continuidade, a educação básica, também chamada pós-alfabetização, embora o último termo seja questionado por muitos conhecedores da educação, considerando que a alfabetização nada mais é do que um primeiro nível do ensino fundamental e que, quando a alfabetização é concebida, sua continuidade também deve ser concebida e não como algo a posteriori, é uma concepção com a qual, no âmbito deste artigo, somos totalmente de acordo (FERREIRA, 2006, p.64).

Sobre a educação em massa, o autor coloca que é uma estratégia bem-sucedida, pois os países subdesenvolvidos têm muitos anos de atraso na ordem econômica e social. Uma verdadeira intenção de mudança política, econômica e social exige atenção massiva para cobrir as necessidades ancestrais em pouco tempo. Obviamente, essa estratégia requer a modificação de concepções formalistas em relação à "organização da escola", design do currículo, seleção de conteúdo, estruturas de ensino e sistema de avaliação. Ou seja, os indicadores de seletividade devem ser alterados para a concepção dos aspectos acima mencionados.

É muito importante, diríamos que é essencial, que ao projetar um projeto de gestão para a educação de jovens e adultos, sejam levadas em consideração algumas características gerais nas quais a gestão

educacional se baseia na educação básica de jovens e adultos.

Para Lück (2008), a gestão educacional é evidenciada na vontade de implementar um projeto ou programa, seja internacional, nacional, municipal ou regional, comunidade ou escola (estadual ou privada), por isso é necessário a realização de uma política educacional, qualquer que seja o nível de gestão e a vontade política de todos os participantes, concebendo a educação como um direito e um dever, onde se expressa uma combinação de interesses sociais e individuais.

Um projeto participativo deve começar a partir de um modelo democrático cujas características permitam a participação plena dos gestores e comunidade escolar, qualquer que seja sua função no sistema que esteja sendo trabalhado. O trabalho de gestão coletiva, conforme Sander (2005), o trabalho conjunto dos beneficiários e todos os fatores que influenciam o processo educacional concentra a partir do qual o processo pedagógico integral e multifacetado deve ser projetado, a fim de promover uma educação para aqueles que almejam.

2.2. Estilos de gestão educacional

Toda organização estabelece seus próprios "mecanismos" de gerenciamento. A direção deve ser um espaço onde a discussão coletiva entre todos os fatores prevalece e as orientações para o contexto sejam adaptadas. Para Araújo (2010), as decisões são tomadas com a opinião de todos. Os alunos são os protagonistas do processo pedagógico. Há um alto compromisso em todas as tarefas. No caso da EJA as relações humanas são fortes e estáveis, baseadas no respeito mútuo. O processo pedagógico é um desenvolvedor e as informações circulam em todas as direções.

Ferreira (2006) chama atenção sobre a EJA, que é importante estudar os métodos de gerenciamento dessa modalidade de ensino. O método como categoria metodológica norteadora no contexto deve ser desenvolvido, suas categorias de base. Isto define a gestão da educação como uma função destinada a gerar e manter na escola, ambas as estruturas administrativas e de ensino como os processos internos de natureza democráticas, justas e eficientes, permitindo os alunos possam desenvolver como pessoas plenas, responsáveis e

eficazes; e como cidadãos capazes de construir um projeto coletivo.

Gerar essas novas estruturas e processos, no contexto atual, exige para os responsáveis pela gestão educacional segundo Oliveira (2003) aprenderem a antecipar e superar obstáculos e, em geral, agir em conjunto para transformar resistência em compromissos e transformar a mudança em uma aspiração comum.

Bittar e Oliveira (2004) falam que os vários atores educacionais e a sociedade organizada devem participar ativamente da gestão, comprometendo-se em corresponsabilidade com os governos locais e outras entidades estaduais para melhorar a qualidade da educação.

Para Bittar e Oliveira (2004) a gestão dos sistemas de ensino Educacionais tem como objetivo essencial promover e viabilizar a transformação das práticas educacionais, bem como das formas de organização e gestão escolar, para garantir a qualidade dos processos e resultados da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Sander (2005) explica que a gestão educacional visa gerar e sustentar as estruturas administrativas e pedagógicas, bem como os processos

internos de natureza democrática, equitativa e eficiente que permitem que jovens e adultos se desenvolvem como pessoas plenas, responsáveis e eficazes; e como cidadãos capazes de construir democracia e desenvolvimento nacional, harmonizando seu projeto pessoal com um projeto coletivo.

A geração dessas novas estruturas e processos, Gentili (2004) coloca que no contexto atual, exige que os responsáveis pela gestão educacional aprendam a antecipar e superar obstáculos e a agir em conjunto para transformar a resistência em compromissos e transformar a mudança em uma aspiração comum.

[...] Os vários atores educacionais e a sociedade civil organizada participam ativamente da gestão, comprometendo-se, em corresponsabilidade com os governos locais e outras entidades estaduais, à melhoria da qualidade educacional (GENTILI, 2004, p.45).

Os sistemas educacionais de ensino têm autonomia para projetar critérios, indicadores e instrumentos para avaliar os processos de gestão educacional e ensino-aprendizagem, a fim de tomar decisões oportunas e relevantes na melhoria da qualidade e da equidade.

Independentemente das diferentes formas e modalidades existentes para desenvolver a Educação Básica para Jovens

e Adultos, aqui devemos ver qual é o verdadeiro papel dos sistemas educacionais na sociedade e sua influência nos diferentes contextos em que são praticados. Esse problema não pode ser evitado, porque qualquer desconhecimento dele colocaria em crise a própria noção de planejamento e administração de políticas e compromissos nacionais com base em vontades políticas, não apenas como gerenciamento de poder, mas como dever e direito de toda a sociedade. Assuma a gestão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional, e especialmente a educação para jovens e adultos, é um dos aspectos dessa educação que ainda exige sistematização para enriquecimento na ordem teórico-metodológica, com base nas aplicações práticas já conhecidas.

A gestão educacional na educação de jovens e adultos não é apenas planejamento e administração, é fortemente determinada pelas condições políticas, econômicas e sociais em que é desenvolvida pelo alto grau de complexidade em termos de composição sociocultural dos participantes, características do trabalho e,

as várias formas e formas de conduzir a educação.

Portanto, dada essa complexidade, a gestão educacional é concebida como um processo no qual planejamento, administração, métodos e procedimentos estão inter-relacionados para desenvolver a educação com a qualidade exigida, sempre dependendo dos processos de aprendizagem, independentemente do contexto em que desenvolve como garantia de uma participação ativa e libertadora, escolhe-se o modelo democrático, com o exercício da crítica e da autocritica como método eficaz para o retorno do processo de gestão, pois considera-se essencial, na concepção de projetos e programas de educação de jovens e adultos, levar em consideração: conhecimento dos contextos no campo socioeconômico, sociocultural e socioeducativo, seja global, comunitário ou simplesmente setorial; as estruturas nas quais o projeto ou programa será desenvolvido como suporte material do processo educacional; Levantamos reflexões para abordar os processos de gestão na educação de jovens e adultos com base em experiências concretas, desenvolvidas em diferentes latitudes do mundo e com diferentes grupos étnicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Suely de Oliveira. Gestão democrática na EJA: indícios de sua possibilidade na obra pedagogia da autonomia e nos documentos resultantes da V e VI CONFINTEA s. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS - V EPEAL, 9, 2010

BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João. Gestão e Políticas da Educação. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Naura S Carapeto. Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006

FREITAS, Kátia Siqueira de. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/94. São Paulo, ago.2004

GENTILI, Pablo; SILVA Tomaz. Neoliberalismo Qualidade Total e Educação. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LÜCK, Heloisa. A gestão participativa na escola. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reformas Educacionais na América latina e os Trabalhadores Docentes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANDER, Benno. Gestão da Educação na América Latina, construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 2005.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM: ESTRESSE LABORAL

Maria das Graças Mendes da Silva¹⁶

RESUMO

O estresse é um dos problemas mais frequentes e perigoso em nosso ambiente de trabalho devido às consequências que gera tanto no nível organizacional quanto na saúde dos trabalhadores. Sendo o pilar deste estudo o cuidado dos técnicos em enfermagem, sua interação com o usuário e múltiplos fatores que causam desequilíbrio biopsicológico que estão envolvidos, facilitando o aparecimento do estresse no trabalho, o que afetará o desempenho e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento ao usuário, sendo um problema de larga escala nos serviços de saúde. Assim, esta pesquisa, por todo o exposto e produto da observação da realidade no qual os profissionais técnicos em enfermagem se desenvolvem, motivaram a realização deste trabalho como parte da pesquisa de mestrado intitulado: o estresse vivenciado no cotidiano dos técnicos em enfermagem do hospital filantrópico em Agrestina/PE/Brasil, com o objetivo de determinar o nível de estresse no trabalho no enfermeiro segundo dimensões de fadiga emocional, baixa realização pessoal e despersonalização. O objetivo é orientado a obter informações atualizadas para formular e implementar estratégias destinadas a estabelecer programas de

1. INTRODUÇÃO

O sistema de saúde atual está mudando rapidamente, de acordo com os avanços científicos e tecnológicos às necessidades da sociedade e expectativas da população; antes do qual os profissionais de técnicos em enfermagem como elemento importante da equipe de saúde devem enfrentar altos níveis de competitividade para fornecer cuidados que o caracterizam desde tempos imemoriais.

Nesse sentido, a reforma no campo da saúde, a turbulência e mudanças no ambiente de trabalho devido ao processo de globalização que enfrentamos causam incerteza, ansiedade e em muitos casos depressão e / ou repercussões na homeostase psicossocial e emocional profissional desses profissionais, produto da exposição prolongada de tais condições (chamadas estressores) no ambiente de trabalho.

É inevitável que os profissionais estão condicionando a diversas patologias, pois a profissão dos técnicos em enfermagem tem características que são

¹⁶Licenciatura em Geografia - FAMASUL-PE; Pós-graduação em Gerenciamento de Cidades- UPE; Administração Hospitalar - Faculdades Integradas São Camilo-BA; Pós-graduação em Gestão Pública - Fafica-PE; Administração Bacharelado -

Universidade Anhanguera-Uniderpe; Pós-graduação em Psicanálise aplicada à Gestão de Pessoas pela UNIDERC – Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable.

fatores de risco e determinam o aparecimento do estresse que compreende um grande esforço mental e físico, interrupções e reorganizações contínuas de tarefas, que agravam o nível de carga e esforço mental e o tratamento com pessoas em circunstâncias de extrema ansiedade e aflição.

O estresse pode ser entendido como a relação entre a pessoa e o ambiente que é percebida pelo indivíduo como sobrecarga ou esgotamento dos recursos de enfrentamento, comprometendo o bem-estar. A escassez e a inconsistência de informações sobre a situação real de saúde dessa população específica dificultam a definição de prioridades de políticas públicas.

Esses fatores hostis atingem principalmente os técnicos em enfermagem que convivem diariamente com cenas de primeiros socorros, pacientes graves, situações de isolamento e morte, o que qualifica o trabalho hospitalar como servidão. Contra o exposto, existe uma alta probabilidade de que esses profissionais estejam sujeitos a vários fatores relacionados ao estresse, presentes nessa profissão, dessa forma o estudo traz como objetivo analisar

os aspectos referentes ao estresse, relacionados com as características do trabalho

2. O ESTRESSE NO AMBIENTE DE TRABALHO

O estresse é uma alteração que está afetando as pessoas em diferentes profissões em todo o mundo. Embora seja uma resposta natural e automática do nosso corpo a situações que podem ser ameaçadoras ou desafiadoras, quando essa problemática se torna constante e excede as habilidades do indivíduo, ela passa a representar um problema de saúde.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define estresse como um conjunto de reações fisiológicas que preparam o corpo para ação contra qualquer estressor ou situação estressante. Calderero (2008) e outros autores a descrevem como uma percepção subjetiva de uma condição ambiental devido a uma incompatibilidade ou falta de equilíbrio entre as demandas ambientais e as capacidades do indivíduo, identificando neste processo os componentes como estressores ou um conjunto de perturbações que caracterizam o desequilíbrio físico e psíquico.

De acordo com as definições de Menzani (2008), o estímulo que desencadeia o estresse em qualquer indivíduo, classifica-se o em psicossocial e biogenético; Os

primeiros são aqueles que podem gerar estresse por causa do significado que lhes é atribuído pela pessoa, e a biogenética são aqueles que, devido à sua capacidade de produzir determinadas alterações bioquímicas ou elétricas, acionam automaticamente a resposta ao estresse.

Um dos fatores que tem sido comprovado como um forte gerador de estresse para o indivíduo é o ambiente de trabalho, definido em 1956 por Selye como estresse no trabalho segundo Costa (2003).

No estresse ocupacional, a OMS menciona que é um processo de perturbação que pode afetar o indivíduo quando há um desequilíbrio de adaptação para enfrentar as circunstâncias do ambiente profissional que excedem suas habilidades físicas e / ou psíquicas devido a horas de trabalho extenuantes, organização ou ambiente deficientes. social inadequado. Para Lipp (2005):

[...] É um problema que afeta a produtividade, ao causar danos à saúde física e mental dos trabalhadores, e também é considerado como causa direta e indireta de acidentes de trabalho, que afeta a organização do trabalho, o contexto social e familiar com repercussões no comportamento do trabalhador varia de se envolver em abuso de drogas, depressão, ansiedade, distúrbios do sono e maus hábitos alimentares (LIPP, 2005, p.45).

Para o autor, esse o estresse no trabalho como o conjunto de fenômenos que ocorrem no organismo do trabalhador com a

participação de agentes estressantes derivados diretamente do trabalho ou que, por isso, podem afetar a saúde do trabalhador.

Para Lipp (2005), globalmente, o estresse no trabalho é reconhecido como um problema importante, principalmente nos profissionais de saúde que desenvolvem sua atividade no hospital, pois esse é um ambiente de trabalho com maior capacidade de gerar estresse, devido às altas demandas e baixa autonomia ou controle sobre si mesmo, o que produz uma tensão residual do trabalho que pode se refletir em múltiplos indicadores de saúde.

[...] O ambiente hospitalar também é um espaço onde equipes de trabalhos indiferentes, apáticos e cansados são encontradas com relativa frequência, com manifestações de estresse, despersonalização e desmotivação, que às vezes geram conflitos ou insatisfação (PAFARO, 2009, p.153).

Segundo o autor, especificamente, os técnicos de enfermagem constituem o maior grupo de trabalho dentro de um hospital. Eles devem passar um tempo considerável de intenso relacionamento com pessoas que estão em situações problemáticas e de necessária intervenção em crise, por causa de suas condições médicas ou por causa de suas demandas psicológicas.

Murofuse (2005) coloca que esses tipos de relacionamentos geralmente

resultam em eventos de intensa carga emocional para o enfermeiro, pois é necessário controlá-los com cuidado para que a situação possa ser resolvida com eficiência. Em muitos casos, essas situações têm um resultado negativo ou fatal que é acompanhado por sentimento de frustração, medo, raiva ou desespero por parte do profissional. Vários estudos relatam uma alta prevalência de estresse nesses profissionais, devido à grande responsabilidade que têm sobre a qualidade e o equilíbrio da saúde do paciente, o tratamento com ele e os problemas organizacionais no hospital.

[...] Destacam-se os afetos cognitivo-afetivos em relação ao ambiente organizacional e a seus pacientes, que constituem um estressor de risco para o aparecimento de altos níveis de estresse, pois mantêm um contato mais direto com os pacientes quando vivem o sofrimento e a morte do mesmo (PANIZZON E FENSTERSEIFER, 2008, p.393).

Panizzon e Fensterseifer (2008) nos estudos realizados mencionam que os maiores estressores são carga de trabalho, falta de pessoal e antiguidade. Esses profissionais, segundo os autores, sofrem com um alto nível de desgaste pessoal, apresentando exaustão emocional, despersonalização e identificando a carga de trabalho como o maior estressor percebido, resultados semelhantes mencionam que altas demandas de mão-de-obra, como apoio social, capacidade de tomada de decisão e demanda de controle, afetam alguns dos

indicadores de saúde física e mental dos enfermeiros

Rissardo e Gasparino (2013) verificaram que os técnicos em enfermagem com jornada de trabalho irregular apresentam maiores estressores devido às alterações fisiológicas alteradas que apresentam. Esse também é considerado outro dos fatores mais importantes para gerar estresse nesses profissionais.

Outro estudo realizado por Rocha et al. (2010) mostram a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio e tratamento com familiares de pacientes, como os principais geradores de estresse nessa população, apresentando impactos negativos em sua saúde física e mental, como fadiga, emocional, despersonalização e sentimentos negativos em relação à profissão.

Levando em consideração o exposto e reconhecendo que, embora existam vários estudos sobre o problema, é necessário aprofundar o conhecimento por meio de pesquisas que permitam corroborar ou complementar as informações existentes, há uma preocupação em realizar essa pesquisa.

2.1. O Estresse evidenciado no espaço de trabalho

O estresse é considerado por diferentes autores, como sendo a doença do século XXI, principalmente em relação à mudança do comportamento dos

indivíduos, que se encontram, na atualidade, cada vez mais voltados para a execução de suas atividades laborais, do que em relação aos cuidados com a sua própria saúde.

Com as equipes de enfermagem, o panorama apresentado de tensão, sobrecarga de jornada de trabalho, atividades que cada vez mais exigem dos profissionais, não se trata de algo incomum com as demais profissões. No entanto, ressalta-se o fato de que, a preocupação em relação ao estresse nos profissionais da área de saúde é apresentada como um fator relevante devido a sua responsabilidade frente aos inúmeros pacientes que necessitam de seus conhecimentos técnico-científicos para que os mesmos recuperem a saúde.

O termo *stress* vem do latim, e foi utilizado na saúde no século XVII, mas em 1926, que o Dr. Hans Selye, o utilizou para definir uma situação de apreensão doentia do organismo. Nos dias de hoje, é encontrado em dicionários como "estresse", ainda assim, os pesquisadores permanecem com a utilização no modelo "*stress*". O estresse é uma situação de apreensão que provoca alteração da manutenção do organismo, ou seja, quando ele acontece à manutenção, conhecida como homeostase, é reduzida, e, não ocorrem interações completas

entre os diversos sistemas do corpo (LIPP, 2000 p.12).

Segundo o conhecimento literário que vem crescendo e acompanhando a evolução do homem moderno desde a segunda metade do século XX, mais especificamente, de 1950 para cá e que estudos sobre as causas que acometem a saúde e o equilíbrio emocional das sociedades, o estresse aparece como a principal denominação para essas modalidades de transtornos.

Na visão de alguns teóricos, a exemplo de Lipp (2001), o termo estresse pode ser atribuído a um conjunto de manifestações que demonstra um estado mental e físico que produz desequilíbrio no funcionamento global do organismo e podendo enfraquecer o sistema imunológico que pode deixar o indivíduo vulnerável e sujeito a ser acometido de infecções ou outras doenças.

Para Lipp & Malagris (2001), o termo ou vocábulo denominado estresse pode ser visto ainda numa visão polivalente e que pode variar de acordo com fator responsável pelo desnível de humor ou das reações alteradas no psicológico das pessoas estressadas.

Lipp & Malagris (2001), enfatizam que o estresse pode ser ocasionado por

qualquer exigência feita ao indivíduo e que o obrigue a lidar com um comportamento no limite. Em contrapartida, o estresse pode ser caracterizado como uma consequência de fatores externos que atingem o dia a dia das pessoas envolvidas de maneira quase total em atividades que tomam o seu tempo integralmente.

O estresse pode ser descrito também e com o mesmo sentido final como resultante de fatores estressores internos que são adquiridos ao longo da vida social e profissional dos indivíduos. Ou seja, as reações aos problemas familiares, profissionais, relacionais e sociais em geral, podem ocasionar o surgimento do estresse e que muitas vezes pode ser confundido com outra forma de anomalia levando os indivíduos a buscarem um tratamento médico, clínico ou terapêutico diferente do ideal para a superação desse transtorno humano que vem aumentando cada vez mais e principalmente devido a aceleração dos avanços técnicos e científicos que tornam a vida do homem atual bastante sobrecarregada.

No entendimento de Rossa (2003); Lazarus e Folkman (1984); Voguel (1993); Ladeira (1996); Decker e Borgen (1993) além de outros estudiosos, o estresse pode

representar uma variável que influencia o modo como o indivíduo reage aos fatores externos que acometem o seu bem-estar físico e psíquico, principalmente, no ambiente de trabalho que pode estar entre as principais causas desse atenuante.

É a visão plural desses e de outros autores que apontam ser o estresse considerado como a representação das reações que afetam não apenas o humor, mas, em muitos casos, a afetividade, o bom senso o controle psicológico ou emocional, as atitudes e até mesmo a maneira de tratar as pessoas ligadas ao convívio familiar e profissional cotidianamente.

Ainda voltando ao pensamento explicativo de Lipp (2001) no que diz respeito ao estresse, algumas fases, características e dificuldades devem ser elevadas em consideração, uma vez que a maioria das sociedades contemporâneas, vivem em semelhantes características desde o advento das novas modalidades técnicas e científicas que norteiam a vida ativa, social, familiar e cultural dos profissionais que atuam no mercado das relações interpessoais, conforme o quadro abaixo:

Fases	Características	Dificuldades
Alerta	Muita adrenalina; É o preparo para a luta, para o enfrentamento aos estressores;	Problema em dormir; Libido em alta; Musculatura tensa e retesada;

	Existe muita motivação, interesse e produtividade; O organismo não apresenta sono, fome e nem cansaço.	Humor labial.
Resistência	Ocorre quando os estressores persistem e o organismo tenta resistir; Fase de cautela; O organismo demonstra sentir o cansaço.	Sono volta ao normal; A libido volta ao normal; O corpo fica cansado; Memória começa a falhar; Demonstração de tédio.
Quase-Exaustão	Corpo e mente começa a ceder; O organismo já não agüenta mais.	Pouco sono; Não existe vida sexual; Baixa produtividade e criatividade; Doenças surgem; A vida perde o brilho; As pessoas perdem a graça.
Exaustão	O organismo adoece, podendo aparecer doenças graves como úlceras, psoríase, vitiligo, enfartos, entre outras.	Pouco sono ou em demasia; O indivíduo acorda cansado; Perda total da libido; Sem condições de produzir; O corpo está muito cansado e desgastado; Aparecimento de várias doenças graves.

Fonte: LIMA (2004, p. 8-9).

Como fica constatado nas evidências do quadro acima o processo que desencadeia a presença do estresse se faz presente no dia a dia do homem contemporâneo e essas indicações são

bastante conhecidas, discutidas, estudadas e reveladas pelas reações dos indivíduos denominados de estressados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados obtidos neste estudo, foi possível saber que os técnicos em enfermagem no cotidiano do trabalho apresentam algum nível de estresse, gerado por sobrecarga de trabalho ou situações relacionadas à morte, sofrimento e incerteza no tratamento de seus pacientes. Situações estas que mostra a contínua tensão a que estão sujeitos, prestando assistência às pessoas que enfrentam situações de luta entre conforme os problemas de saúde apresentados.

Compreende-se também, que na maioria das vezes, se apresentam no decorrer de suas funções como pessoas estressadas, com sobrecarga de trabalho e sensíveis ao sofrimento dos usuários.

Por todas essas razões, considera-se necessário indagar mais sobre o estresse desses profissionais, que estão sob sua responsabilidade o cuidado de pessoas que perderam sua saúde, até sua restauração ou morte, em instituições onde muitas vezes não há preocupação para a saúde dos cuidadores, o que pode impedir o desenvolvimento de um sistema de saúde de alta qualidade. Daí a importância de conduzir programas de apoio psicológico e de promoção da saúde voltados para estes

profissionais das próprias instituições de saúde; com estratégias de enfrentamento que ajudem a reduzir o estresse no trabalho, o que terá impacto em uma melhor condição de trabalho e saúde do enfermeiro.

REFERÊNCIAS

BATISTA, K.M. & Bianchi, E.R. (2006). **Estresse do enfermeiro em unidade de emergência**. Revista Latino- Americana de Enfermagem, 14(4), p.534-539, 2006.

CALDERERO, A.R.L., Miasso, A.I. & Corradi-Webster, C.M. (2008). **Estresse e estratégias de enfrentamento em uma equipe de enfermagem de Pronto Atendimento**. Revista Eletrônica de Enfermagem, 10(1), p.51-62, 2008.

COSTA, J.R.A., Lima, J.V. & Almeida, P.C. **Stress no trabalho do enfermeiro**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 37(3), p.63-71, 2003.

DALRI, R.C., Robazzi, M.L. & Silva, L.A. **Riscos ocupacionais e alterações de saúde entre trabalhadores de enfermagem brasileiros de unidades de urgência e emergência**. Ciencia y Enfermería, 16(2), p.69-81, 2010.

FERREIRA, L.R.C. & De Martino, M.M.F. **Stress no cotidiano da equipe de enfermagem e sua correlação com o cronótipo**. Estudos de Psicologia (Campinas), 26(1), p.65-72, 2009.

JODAS, D.A & Haddad, M.C.L. **Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário**. Acta Paulista de Enfermagem, 22(2), p.192-197, 2009.

LORENZ, V.R., Benatti, M.C.C. & SABINO, M.O. **Burnout e estresse em enfermeiros de um hospital universitário de alta complexidade**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 18(6), p.1-8, 2010.

LIPP, M.E.N. (2005). **Inventário de sintomas de stress para adultos** de Lipp (ISSL). 3a.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MENZANI, G. & Bianchi, E.R.F. (2009). **Stress dos enfermeiros de pronto socorro dos hospitais brasileiros**. Revista Eletrônica de Enfermagem, 11(2), p.327-333, 2009.

MUROFUSE, N.T., Abranches, S.S. & Napoleão, A.A. **Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 13(2), p.255-261, 2005.]

PAFARO, R. C., & De Martino, M. M. F. **Estudo do estresse do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em um hospital de oncologia pediátrica de Campinas**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 38(2), p.152-160, 2009.

PANIZZON, C., Luz, A.M.H. & FENSTERSEIFER, L.M. **Estresse da equipe de enfermagem de emergência clínica**. Revista Gaúcha de Enfermagem, 29(3), 391-399, 2008.

RISSARDO, M.P. & GASPARINO, R.C. (2013). **Exaustão emocional em enfermeiros de um hospital público**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, 17(1), p.128-32, 2013.

Rocha, M.C.P., De Martino, M.M.F. & Ferreira, L.R.C. (2010). **O estresse e qualidade de sono do enfermeiro nos diferentes turnos hospitalares**. Revista Escola de Enfermagem da USP, 44(2), p.280-286, 2010.