

Educação, Saúde & Tecnologia



2014

Revista Eletrônica

**Método do**  
*Saber*

ISSN: 2177-0875-SP



Ano 06, Número 08, mar.-set. 2014.

## SUMÁRIO

### DADOS GERAIS

Introdução e Justificativa .....	02
----------------------------------	----

### ARTIGOS

01. O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE SEIS E SETE ANOS	03
02. A COZINHA E SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL HUMANA COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL .....	13
03. TRABALHO EM EQUIPE E A LIDERANÇA DOS NOVOS TEMPOS .....	18
04. ANEURISMA AORTA ABDOMINAL .....	23
05. ESCOLA LIBERTADORA: CONFLITOS INTELECTUAIS EM AULAS PARTICIPATIVAS .....	26
06. DIAGNÓSTICO POR IMAGEM PARA HÉRNIA DE DISCO: UMA REVISÃO LITERÁRIA .....	29
07. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: formação docente e condutas metodológicas .....	34

### EU VI NA PRÁTICA

Conhecendo um pouco sobre a ONG ACTC – Casa do Coração e as Atividades Pedagógicas .....	46
--	----

### INFORMAÇÕES GERAIS

Corpo editorial .....	48
-----------------------	----

## REVISTA CIENTÍFICA 'MÉTODO DO SABER'

### Introdução e Justificativa

O Projeto da Revista Científica, “Método do Saber”, é uma iniciativa proposta e desenvolvida pelo curso de Pedagogia da Faculdade Método e coordenada pela Prof<sup>ª</sup>. Patrícia Rodrigues, Prof. Olavo Egídio Alioto e Persio Nakamoto, com o apoio dos demais docentes do curso.

Este Projeto visa, inicialmente, inserir os alunos no universo acadêmico, ou seja, da produção e disseminação de pesquisas científicas e estimular a pesquisa, a leitura e a elaboração de textos acadêmicos, contribuindo para a sua formação.

A revista visa, também, à reflexão, à crítica e ao incentivo à leitura, por meio das edições de vários tipos de textos, entrevistas, artigos, e informações atualizadas sobre a área, criando e efetivando o acesso real dos usuários/alunos ao universo acadêmico, pois, a web inverteu o processo de produção acadêmica, possibilitando primeiro divulgar a informação e depois imprimi-la (antes só era possível a partir da impressão com custos altos, A divulgação de ideias).

Partimos do suposto de que a informação científica é o insumo básico para o desenvolvimento científico e tecnológico, e os avanços das áreas de conhecimento, isto é, um processo contínuo em que a informação científica contribui para o desenvolvimento científico, e este, por sua vez, gera novos conteúdos realimentando todo o processo.

### Objetivos

- Criar um veículo de debate teórico/metodológico auxiliando no processo de Formação Inicial e Continuada;
- Dinamizar publicações da produção dos professores, dos alunos e demais pesquisadores da área de Educação;
- Espaço para divulgação das experiências, ideias e propostas dos professores, alunos e demais interessados nos temas e problemas da Educação.

## O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DE SEIS E SETE ANOS

Lúcia Fatima do Nascimento<sup>1</sup>, Patrícia Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

<sup>2</sup> Mestre em Educação (USP), Especialista em Educação a Distância (SENAC), Bacharel em Letras (USP), Licenciada em Língua Portuguesa (USP) e Licenciada em Pedagogia (UNINOVE).

### Resumo

Esse artigo visa refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras como recurso de aprendizagem no cotidiano das crianças de seis e sete anos de idade que ingressam no 1º e 2º anos do ensino fundamental, tendo como hipótese inicial que a criança aprende brincando e que a escola é lugar para tais brincadeiras. Para tanto, foi desenvolvido um estudo bibliográfico acerca do histórico da infância e a sua ludicidade e o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto escolar a partir das ideias e dos postulados de autores, tais como Maria Luiza Teles (1999), Edda Bomtempo (2008), Juan Antonio Murcia (2005), Paulo Almeida (1990), Tizuko Kishimoto (2008), entre outros. Este estudo ainda conta com uma pesquisa de campo voltada para a prática dos docentes, com foco no uso efetivo de jogos e brincadeiras no processo do apoio à alfabetização, na frequência com que esses recursos lúdicos são usados pelos docentes e se estes reconhecem esse instrumento como prática do seu dia a dia. Com este estudo, pode-se confirmar que as crianças reconhecem a escola como espaço para brincar, o qual promove o desenvolvimento cognitivo, comunicacional e emocional destas, sobretudo porque o brincar é parte integrante da infância, sendo assim imprescindível que o docente conheça esse recurso e faça uso adequado dele no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Jogos. Brincadeiras. Ensino Fundamental.

### Introdução

A escolha pela temática do brincar como recurso pedagógico ocorreu em razão da necessidade individual e coletiva de se investigar a contribuição dos jogos e das brincadeiras no processo alfabetizador das crianças, sobretudo nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

Para tanto, este trabalho conta com uma fundamentação teórica baseada nas ideias de autores que estudaram/estudam o brincar como recurso pedagógico nesse processo alfabetizador.

Por meio desta pesquisa qualitativa, busca-se refletir se as crianças aprendem brincando e, principalmente, se os professores utilizam esses recursos lúdicos dentro da sala de aula de forma a contribuir para o desenvolvimento do estudante.

Ao longo do presente estudo, também se desenvolveu uma pesquisa de campo realizada com nove profissionais da área de Educação, especificamente do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e com cinco crianças matriculadas nesse mesmo nível de ensino. Com os professores, buscou-se analisar se há consciência da importância dos jogos e como é seu uso na escola. Já com as crianças, o foco era averiguar se elas reconhecem a escola como espaço para brincar.

Nesse contexto, espera-se, a partir da fundamentação teórica e da pesquisa de campo, resgatar, mesmo que de forma breve, a história da infância, apresentar um leque de conceitos relacionados ao brincar e aos jogos, discutir o uso

desses recursos no contexto escolar e estudar o papel do docente nessas ações pedagógicas para o desenvolvimento das crianças de seis e sete anos de idade.

### Um pouco de história: A educação na infância e os jogos

Em um breve relato da história infantil, é possível identificar que nem sempre a criança teve o seu espaço e foi reconhecida como parte integrante da infância, pois estas eram tratadas como se não existissem. Somente no século XVII, surgiu efetivamente o sentimento de infância, pois até a Idade Média as crianças eram tratadas como adultos em miniatura (TEIXEIRA FILHO, 2005).

Alberon (2005) defende que, no período medieval e mesmo em épocas anteriores, as crianças eram tratadas como se não existissem, inclusive a taxa de mortalidade infantil era altíssima.

De acordo com Kishimoto (2008), Oliveira (2009) e Jesus (2010), somente a partir do final do século XVII, a criança deixou de ser vista como miniadulto e, conseqüentemente, os jogos e as brincadeiras ganham espaço no universo infantil.

Sobre esta questão, Jesus (2010) reitera que, na história da educação, o brincar é considerado importante, pois as atividades lúdicas e as brincadeiras têm sua contribuição no processo do conhecimento e na aprendizagem, afinal brincando a criança se comunica com o mundo.

Por sua vez, Barros (2009) afirma que, no século XVI, as crianças foram retiradas do universo adulto, surgindo então o habitat da infância. Essa questão do aparecimento da infância tem uma ligação ao surgimento dos brinquedos, sendo considerado relevante por dar particularidade à criança e assim ganhando visibilidade.

Em consonância com Barros (2009) e Alberton (2005), Niskier (2001) complementa que, no final do século XVI, mais precisamente início do século XVII, o sentimento da infância começa a ser reconhecido.

Saliba (2006) explicita que o século XX é conhecido como o do controle, privilegiando assim a infância. Em consonância com os demais autores, ela ressalta que a criança gradativamente é separada dos adultos, sendo reconhecida e tendo o seu espaço.

Morato (1999) compactua com a opinião de Saliba (2006) e reforça que os séculos XVII e XVIII são marcados pelo começo da preocupação com a criança, que passa a ocupar lugar dentro da família por ser graciosa e ingênua. Assim, nesse período, os jogos são classificados como bons ou maus.

Assim, o brincar passa a ganhar espaço valorizado na sociedade à medida que a criança passa a conquistar seu espaço, o que conseqüentemente reverte para a escola um relevante papel no desenvolvimento individual e coletivo da criança.

### O brincar

Começa-se esse tema com uma pergunta: quais os conceitos de brincar, brincadeiras e de jogos?

Newman e Holzman (2002) articulam que o conceito do brincar se associa a um enorme número de demais conceitos e atividades: representação simbólica, fantasia, jogos, faz-de-conta, encenação, divertimento, prazer, imaginação, entre outros. Ponderam ainda que há inúmeros quadros de conceito nos quais o conceito de brincar vive e defende três tipos de brincar que contribuem com o desenvolvimento: o brincar livre, o faz-de-conta e a fantasia, que estão presentes na primeira infância; os jogos com atividades que se estruturam e tenham regras presentes na escola; e as formas como os adultos brincam.

Kishimoto (2008), Jesus (2010), Pinto (2003), Arantes (2006), Almeida (1990), Teles (1999), Bomtempo (2008), Horn (2012), Teixeira (2012) Kraemer (2007b), Barros (2009) e Santos (2007) compartilham da ideia de que a brincadeira é um elemento essencial para o desenvolvimento e patrimônio das culturas infantis, pois atividades lúdicas e brinquedos são parte integrante do mundo da criança, abrangendo suas relações interindividuais e socioculturais. Já em relação aos jogos, Kishimoto (2008) explana que estes já foram vistos como recreação, surgindo como relaxamento nas atividades de esforço físico, escolar e intelectual.

Complementando essas ponderações, Bomtempo (2008) e Almeida (2004 *apud* JESUS, 2010) defendem que o brincar promove o desenvolvimento de todos os domínios das crianças como do cognitivo, da comunicação e do emocional. Acrescentam ainda que o lúdico também proporciona a elas alegria e prazer.

Em consonância com esses postulados, Arantes (2006) defende que, atualmente, a brincadeira ganha visibilidade por vários pesquisadores e é salientada como sendo parte do desenvolvimento humano, abrangendo suas relações interindividuais e socioculturais.

Kishimoto (2008) e Pinto (2003) reiteram que a atividade do brincar na criança acontece de forma livre e espontânea, sozinha ou em grupo, mas requer a supervisão do docente.

Ainda seguindo essa linha de pensamento, Wallon (2007) complementa que o brincar é uma atividade da infância e as crianças executam com dedicação, porém salienta sobre os seus objetivos relacionados às matérias educativas. Já Bomtempo, (2008) e Teles (1999) acrescentam que, brincando, elas desenvolvem originalidade, autodireção, inventividade, curiosidade, pesquisa, percepção da realidade, apreciação do novo, autoestima e autoconhecimento, além de ajudar a ensinar a dividir e esperar sua vez, lidar com seus temores, seu estresse, projetar seus sentimentos, identificar suas emoções. No ar livre, as brincadeiras proporcionam habilidades motoras como saltar, pular, correr, rolar etc. Já com o uso dos brinquedos, são habilidades motoras finas, sobretudo pelo uso do quebra-cabeça, pinturas e faz-de-conta.

Os pesquisadores têm mostrado há muito tempo a importância do jogo ou do brinquedo como veículo necessário para o desenvolvimento social, emocional e intelectual. Segundo Bomtempo (1986), vários autores têm demonstrado a relevância do brinquedo como meio de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido que permita a aprendizagem de várias habilidades. (BOMTEMPO, 2008, p. 32)

Compactuando com essa opinião de Bomtempo (2008), Teixeira (2012) defende que, manipulando jogos, brinquedos e brincadeiras como parte da cultura, a criança vai aprendendo modos e costumes da vida cotidiana como, por exemplo, esperar por sua vez, pegar fila, respeitar regras, ganhar e perder. Essa estudiosa ainda pondera que o brincar faz parte da humanidade e é praticado no cotidiano.

Nesse contexto, podem-se inserir as ideias de Piaget (*apud* BOMTEMPO, 2008), que enfatiza que o brincar desenvolve a imaginação e a criatividade da criança, impulsionando o pensamento simbólico. Já para Vygotsky, o brincar ajuda a desenvolver habilidades, separando o pensamento das ações e, assim, assumindo regras que as crianças usam ao brincar de faz-de-conta (*apud* BOMTEMPO, 2008).

Teixeira (2012) defende que o termo jogo se compreende com diversos significados, mas para a criança, vem a ser sinônimo de brincadeira, o que para o adulto só é compreendido quando se encontra em situação de jogo. Friedmann (2006) define que:

Jogo: aponta para uma atitude e também uma atividade com estrutura envolvendo regras.

Brinquedo: é um objeto para a brincadeira, o que define o motivo de brincar.

Brincadeira: é o ato do brincar, não sendo caracterizada como estruturada por ter um comportamento espontâneo.

Jesus (2010) e Mattos (2006) especificam que o jogo é feito com regras, o que possibilita ações e normas e a definição de quem perde e ganha, sendo essa prática construtiva para o indivíduo, pois o deixa sobre a realidade e estimula a motivação. Já a brincadeira é ação da criança realizando as regras do jogo.

Enquanto Aguiar (2008) define que jogos e brincadeiras são termos populares em uso com a mesma denominação, Murcia (2005) salienta que o jogo pode ser um eliminador de excesso de energia ou uma atividade estética que gera prazer. É a porta de entrada na vida, considerado uma ação livre, voluntária espontânea, com a finalidade em si mesma, e sua definição é jogar sem nenhuma razão e sem motivos, a razão é fazê-lo.

Teixeira (2012) ainda pondera que o jogo é parte fundamental do desenvolvimento harmônico infantil e de importância tal que o conhecimento dos interesses lúdicos, sua evolução, seu amadurecimento e sua observação sistemática são imprescindíveis para a vida.

O jogo em sua formação não necessita de aprendizagem, surge espontaneamente, é algo instintivo que responde às necessidades da dinâmica infantil. Por que as crianças brincam ou que causas as levam a brincar? A própria criança poderia responder simplesmente porque sim, porque gosto, para brincar. (MURCIA, 2005, p. 23)

Brougère (1998) pondera que o jogo contribui com a socialização da criança e destaca que o lúdico permite a ela o domínio da linguagem.

Dessa forma, é possível verificar que, no contexto do brincar, os jogos e as brincadeiras fazem parte da humanidade, desde seus primórdios, que, independentemente de tempo e espaço, proporcionam diversão e prazer. Logo, pode-se estender essa reflexão e refletir em como as atividades lúdicas, os brinquedos e as brincadeiras, na infância, contribuem com o desenvolvimento da criança.

Assim, pode-se fechar este tópico com o pensar de Horn (2012) e Arantes (2006), que defendem que o esperado é que todas as crianças brinquem, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento global, no qual também podem ser

incluídos os processos de alfabetização no contexto escolar.

### O papel do brincar

Como já explicitado anteriormente, o lúdico sempre esteve presente na vida do homem. Até mesmo ao longo da história da educação, o brincar é reconhecido e destacado como recurso educativo, tendo grande relevância no currículo escolar. Logo, vê-se a necessidade de que todos aqueles que lidam com a infância saibam da influência que os jogos e as brincadeiras exercem positivamente no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança, desenvolvendo sua identidade e autonomia e transmitindo cultura.

Kraemer (2007a) argumenta que, com o decorrer do tempo e a institucionalização de ensino, os jogos e as brincadeiras deixaram de ser apenas atividades lúdicas para serem também consideradas atividades lúdicas educativas, sendo estas utilizadas então em sala de aula como recurso no desenvolvimento do currículo escolar.

Dessa forma, Santos (2007) reitera que educadores, psicólogos e pais, estendendo a todos que trabalhem com a criança, devem conhecer não apenas a relevância dos jogos e das brincadeiras no contexto escolar, bem como saber usá-los adequadamente, de acordo com os objetivos propostos nos planos de aula, disciplina e curso. Logo, esses profissionais e os pais não devem ficar indiferentes ao brinquedo, ao jogo e às brincadeiras, porque estas são bases para o seu crescimento, o que possibilita à criança explorar o mundo, descobrindo-se, entendendo-se e posicionando-se em relação a si mesma e a sociedade.

Por sua vez Pinto (2003), ressalta que o que rende boa saúde física e mental para a criança é o brincar e o brinquedo é a chave que abre as portas dos sonhos e fantasias.

Teixeira (2012) e Brougère (2006) defendem que, com enfoque sociológico, a ludicidade é um pouco responsável pela transmissão da cultura de um povo, proporcionando diversos objetivos, tais quais: socializar, divertir, ensinar, fomentar a união de grupos. Já na esfera pedagógica, o brincar auxilia na transmissão de conhecimento.

Com pensamento similar, Pinho (2009) explicita que o brincar favorece o desenvolvimento infantil. Destaca a linguagem do faz-de-conta como elemento básico para trabalhá-lo pedagogicamente com crianças, porque brincando ela experimenta vários modelos e atribui ao objeto diversas funções, o que desenvolve o ser criativo e também a sua fantasia. A criança faz uso dessa linguagem vivenciando e explorando as situações que a levarão a tentar compreender como as situações ocorrem, o que possibilitará se apropriar do que vivenciou. Isso resultará no domínio do mundo que a cerca e a sua compreensão.

Nessa linha de pensamento, Pinho (2009) afirma que o brincar se associa ao desenvolvimento da linguagem, o que o torna mais complexo e proporciona à criança o domínio de regras e o equilíbrio gradativo das emoções, escolhas e medos, o que vem a contribuir para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança.

Pinto (2003) acrescenta que o brinquedo estimula a brincadeira e revela às crianças outras atividades, o que demonstra ir além daquele objeto brinquedo, visto que quem dá vida ao objeto é a criança, podendo assim modificá-lo. Em um conto de fadas, o rodo, por exemplo, pode ser seu rápido cavalo; a bacia, um chapéu (objeto criado). E só o fato de saber da existência do brinquedo (objeto real), apropria-se dele, tira fotos, toca violão, mesmo sem estar com objeto em mãos. E é então nesse mundo do jogo de faz-de-conta que ela pode ser o que quiser: cachorro, índio, médico, sem que sua fantasia se limite.

Silva (2003) afirma que cada brinquedo tem sua energia, o que favorece a criança, capacitando-a para mobilizar os conteúdos salubres inerentes ao seu processo de desenvolvimento psíquico. Brincando, está alcançando o clímax dessa energia, que proporciona a ela bem-estar, resultando em alegria e sensação agradável. E este brincar é agente facilitador do equilíbrio energético

Schwartz (2004) reitera que o brincar permite que a criança satisfaça alguns desejos assim também resolvendo seus conflitos, o que, na vida real não acontece facilmente.

### O papel do docente

Como o brincar é um recurso pedagógico que contribui com a socialização e a construção de identidade da criança, é imprescindível que haja profissionais com competências e habilidades para usar esses recursos materiais significativos e um ambiente que favoreça essa ação.

Entretanto, é necessário que o professor não se utilize somente desse recurso lúdico em momentos livres, como o intervalo entre uma atividade ou outra, por exemplo. É imprescindível que se propicie à criança a aprendizagem de várias habilidades pelo método de que elas mais gostam.

É nesse contexto que Sebastiani (2009) aponta que o docente deve preparar propostas de trabalho que reúna atividades lúdicas, propondo jogos e brincadeiras.

Para que um professor introduza jogos no dia a dia de sua classe ou planeje atividades lúdicas, é preciso em 1º lugar, que ele acredite que o brincar é essencial na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade. (SEBASTIANI, 2009 p.165)

Kraemer (2007b) complementa que a atividade lúdica entendida como educativa tem de ter proposta e objetivo, possibilitando o crescimento do ser humano na sua integridade e assim o referenciando, e que estas o possibilitem a viver em sociedade, exercendo uma profissão.

Nessa linha de reflexão, Pinho (2009) articula que é papel do docente o ajuste do tempo que se destina ao desenvolver as atividades pedagógicas, respeitando o ritmo dos seus discentes, sem que se percam os objetivos a serem alcançados. Essa organização com uma rotina que se flexibiliza e se adequa à criança torna-se um utensílio facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Murcia (2005) defende que, para que ocorra a verdadeira aprendizagem, é necessária uma ação conjunta entre educando e educador, considerando então o educador o seu papel de mediador entre o aluno e a aprendizagem, preparando um ambiente que favoreça essa ação, proporcionando materiais significativos e adaptando-os aos diferentes níveis de desenvolvimento.

Porém, vemos que, embora algumas escolas tenham aderido a um espaço para que o brincar possa acontecer, por exemplo, com a criação de brinquedotecas - espaços criados especialmente para promover brincadeiras espontâneas ou dirigidas, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem global da criança -, os professores parecem estar mais preocupados em cumprir os objetivos estipulados pelos programas escolares fixados para cada faixa etária. Com isso, o brincar fica restrito a intervalos entre as atividades. (TEIXEIRA, 2012, p. 63)

Barreto (2004) postula que o papel do educador é a troca de experiências por meio do diálogo, problematizando a realidade do aluno para fazer parte dessa problematização. Já Schwartz (2004) acredita que o jogo possibilita trafegar entre o real, imaginário e simbólico, sendo indispensáveis que se sonhem sonhos impossíveis para uma educação transformadora.

Tem-se com Pinto (2003) que a criança aprende de maneira prazerosa, sendo feliz naquele espaço. Portanto, o educador deve propiciar esses momentos não só na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Dessa forma, as crianças têm de transitar entre as culturas, trocando experiências com os demais envolvidos, o educador medeia e propicia para as crianças experiências novas entre elas e o mundo (BARROS, 2009).

Jardim (2003) afirma que é imprescindível que a criança se aproprie do seu espaço e que isso lhe traga voz e que ela participe do processo de construção, encontrando no brincar um campo para se constituir.

De acordo com 2º artigo das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), é necessário que a

escola ofereça condições e tanto ela quanto o professor devem dar ao aluno a possibilidade de se manifestar livremente, expor seus interesses, suas preocupações, seus desejos e seus sentimentos e prepará-lo para o exercício da cidadania.

É preciso oferecer as crianças condições para as aprendizagens que ocorrem por meio das brincadeiras: Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação. (BRASIL, 1998, p. 23)

Almeida (1990) reforça que a criança que tem o amor e o respeito do seu professor, e tem a escola como seu espaço, tem sua permanência lá. Indaga que educar é planejar com consciência. Sendo assim, é papel do educador propiciar o lúdico como desenvolvimento infantil no âmbito escolar.

Assim, o presente estudo discute, segundo os autores pesquisados, que o educador tem como primeira função acreditar no processo lúdico para assim desenvolver atividades relacionadas, contribuindo com o desenvolvimento do educando. Portanto, é evidente que este é mediador desse processo, tendo como base o tempo e o planejamento para tal, respeitando o ritmo dos seus discentes.

## **Pesquisa de campo**

### **Objetivo geral**

- Analisar os jogos e as brincadeiras como recurso alfabetizador no Ensino Fundamental I.

### **Objetivos específicos**

- Identificar se as docentes utilizam os jogos e as brincadeiras no auxílio da aprendizagem das crianças;
- Investigar se as crianças reconhecem a escola como espaço para brincar;
- Pesquisar o uso de jogos e brincadeiras nas instituições escolares.

### **Metodologia**

O trabalho ocorreu em função de verificar se o brincar contribui com a aprendizagem da criança e se as professoras entrevistadas reconhecem e fazem uso dessa ferramenta na sua prática pedagógica.

As questões elaboradas foram desenvolvidas a partir dos objetivos citados anteriormente e fundamentadas por meio da pesquisa bibliográfica. No decorrer do trabalho, já fora acordado com uma determinada instituição para realizar a pesquisa de campo, porém, quando seria feita a distribuição do instrumento de pesquisa e os termos de

consentimento, esta se recusou a continuar o estudo de campo.

Havia uma segunda opção de escola, cuja direção autorizou a pesquisa tanto com os professores como com os alunos. Entretanto, como alguns pais de alunos não tinham tempo para fazer essa atividade com o filho, reclamaram à direção da escola, a qual se sentiu pressionada e abortou a ação da pesquisa.

Por essa razão, houve a necessidade de se efetivar a pesquisa com professores e alunos fora das instalações de quaisquer estabelecimentos de ensino.

As perguntas foram dirigidas a docentes do Ensino Fundamental I que trabalham em escolas estaduais, municipais e/ou particulares da Zona Sul da Cidade de São Paulo e para alunos do 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental I da rede estadual do mesmo município.

No início do mês de março de 2014, os instrumentos e os termos foram distribuídos aos sujeitos, mas o retorno desses formulários ocorreu apenas por volta do dia 20 do mês de maio. Dos 18 formulários/termos entregues, retornaram somente 14, dos quais somente 9 eram legíveis, ou seja, com os requisitos necessários, pois alguns deles vieram incompletos para realização da pesquisa.

Dentre esses nove docentes escolhidos, há três profissionais da área específica, sendo eles de Inglês, Educação Física e Coordenador Pedagógico, cuja escolha ocorreu com o objetivo de agregar ao trabalho e analisar se as docentes têm a mesma visão acerca do brincar, além de um coordenador pedagógico, com foco em verificar se a prática do brincar é reconhecida por uma profissional que também coordena os docentes.

Para complementar o trabalho, foi feita também uma visita técnica à brinquedoteca da USP Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), que é referência no brincar, cuja coordenadora é Tizuko Morchida Kishimoto, estudiosa amplamente referenciada na fundamentação teórica deste estudo.

### **Análise da visita à brinquedoteca da USP (LABRIMP)**

A visita ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP) ocorreu em razão de esta ser referência no brincar e no investigar, acrescentando informações para aprimorar o conhecimento sobre o brincar.

A partir dessa visita técnica monitorada, percebeu-se que esse espaço lúdico tem como objetivo fortalecer o vínculo entre a teoria e a prática pedagógica e conhecer a realidade brasileira no que se refere ao brinquedo e material pedagógico.

Trata-se de um laboratório de pesquisa para a formação didática do docente na Faculdade de Educação da USP, além de pesquisar continuamente a criação e o uso de materiais pedagógicos.



Em pergunta feita à educadora que acompanhou a visita – qual espaço era mais utilizado pelas crianças? –, ela relatou que a brinquedoteca é enriquecida no que se refere ao brincar. Nos espaços disponíveis às crianças, o destaque é a casinha, por ser a mais utilizada por elas, seguida do mercadinho, do espaço tecnológico, das fantasias, do espaço de arte e dos jogos.

Após uma conversa informal com uma das professoras que atuam no LABRIMP, percebeu-se total consonância da fala dessa profissional com a pesquisa bibliográfica acerca da importância e do uso de jogos e brincadeiras. Assim, reafirmou-se, também nesta visita, que o brincar é natural do universo infantil, não podendo ser concluído como passatempo para as crianças, pois estas se apropriam e se constituem nesse universo lúdico e significativo.

### Sujeitos

A presente pesquisa contou com participação de professores e alunos, como apresentado a seguir.

#### a) Professores

Segue abaixo o perfil dos sujeitos entrevistados apresentados desta maneira: sujeitos, idade, gênero, tempo de formação, formação acadêmica e tipo de escola. Para garantir o anonimato dos sujeitos, optou-se por atribuir números como identificação, tendo como critério a ordem alfabética dos nomes dos professores.

Todos os sujeitos foram esclarecidos sobre a pesquisa e devidamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Tabela 01.** Informações dos docentes participantes da pesquisa de campo.

Sujeito	Idade	Gênero	Tempo Formação	Formação	Escola
1	41	Feminino	2 anos	Licenciatura em Pedagogia	Estadual
2	47	Feminino	6 anos	Licenciatura em Pedagogia	Municipal
3	38	Masculino	2 anos	Licenciatura em Pedagogia	Estadual
4	45	Feminino	22 anos	Licenciatura em Matemática	Estadual
*5	52	Feminino	30 anos	Licenciatura em Pedagogia Especialista em formação de docentes	Estadual Particular
6	52	Feminino	21 anos	Licenciatura em Educação Física	Estadual Particular
7	33	Feminino	15 Anos	Licenciatura em Pedagogia Língua Inglesa	Particular
8	27	Feminino	7 meses	Licenciatura em Pedagogia	Estadual, Municipal Particular
9	43	Feminino	24 anos	Licenciatura em Pedagogia Magistério	Estadual Municipal

Legenda: \* A entrevistada é Educadora da Labrimp Brinquedoteca da USP.

Essa pesquisa foi realizada com seis profissionais licenciados em Pedagogia 1 profissional da Língua Inglesa e 1 Coordenador Pedagógico e, que atualmente, atuam em instituições de ensino no estado de São Paulo, no Ensino Fundamental I.

A pesquisa revela que oito dos profissionais do Ensino Fundamental I na alfabetização escolar são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, com idades entre vinte e sete (27) e cinquenta e dois (52) anos e formação entre sete (07) meses e trinta anos (30) anos. Embora a quantidade de entrevistados seja pequena, os dados nos mostram que a grande maioria atuante na Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é composta por profissionais do gênero feminino e que é composta tanto por equipe recém-formada como por profissionais que atuam há mais de vinte (20) anos.

#### b) Crianças

A pesquisa de campo contou também com a enquete feita com cinco crianças do Ensino Fundamental I, com o objetivo de verificar se elas reconhecem a escola como espaço para brincar, se brincam, qual a brincadeira favorita e por quê.

Segue abaixo o perfil dos sujeitos entrevistados apresentados desta maneira: sujeitos, escolaridade, perguntas. Para garantir o anonimato dos sujeitos, optou-se por atribuir números como identificação, tendo como critério a ordem alfabética dos nomes dos alunos.

Todos os sujeitos foram esclarecidos sobre a pesquisa e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Tabela 2.** Informações dos discentes participantes da pesquisa de campo

Sujeitos	Escolaridade	Você brinca na escola?	Brincadeira favorita?
1-	2º ano	Sim	pega-pega
2-	1º ano	Sim	pega-pega
3-	1º ano	Sim	cabra-cega
4-	2º ano	Sim	pega-pega
5-	2º ano	Sim	corre-cotia

#### Brincadeiras:

##### Cabra-cega

O grupo está espalhado, vendam-se os olhos de um do grupo e essa criança procura outro amigo do grupo. Ao encontrar, faz a troca com esse amigo.

##### Corre-cotia

Sentados em círculo, elege-se um do grupo que estará com um objeto na mão e em pé, andando em volta do círculo com a música:

##### Corre-cotia

Na casa da tia

Corre cipó na casa da avó

Lencinho branco caiu no chão

Moça bonita do meu coração

Pode jogar? Ninguém vai olhar?

Quem olhar vai comer sabão.

Escolhe um amigo e coloca-se o lenço atrás dele, e ele tem que correr atrás desse amigo e tentar pegá-lo, o amigo senta em seu lugar e reinicia a brincadeira até que todos do grupo participem.

### **Pega-pega**

Em grupo eleger um pegador, que corre atrás dos demais para tentar pegá-los, o que é pego virá pegador.

A pesquisa foi realizada com cinco crianças (quatro meninas e um menino) que estão matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escola da rede estadual, na Zona Sul na cidade de São Paulo.

## **A) Análise dos dados – Professores**

Para facilitar as análises e a visualização dos dados, seguem sequencialmente as perguntas direcionadas aos entrevistados acompanhadas das respectivas discussões.

### **1. Qual é a sua visão sobre o brincar e os jogos?**

Todos os entrevistados declararam, de forma positiva e participativa, que o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças, sendo eficaz na aprendizagem delas. Foi possível verificar a conscientização de que o brincar é um grande suporte para a aprendizagem das crianças. Embora os nove entrevistados afirmem reconhecer a efetividade do brincar no contexto escolar do Ensino Fundamental, oito entrevistados fazem uso na sala de aula. O entrevistado que não utiliza este recurso (sujeito 9) justifica que “[...] devido ao grande número de alunos em sala de aula, esta prática fica em restrição. Mas quando consigo, trabalho com bingo de palavras e outros”. Além disso, três dos entrevistados destacam a dificuldade de encontrarem cursos ofertados que efetivamente foquem a ludicidade.

O sujeito 5, por exemplo, ressalta que “o brincar é essencial para que a criança compreenda o mundo que a cerca, a cultura do outro e contribuindo assim para sua formação humana. Os jogos são importantes para as crianças e adultos aprenderem a lidar com situações, conflitos, ganhar/perder, respeitar o outro e se fazer respeitar”.

Nesse contexto, Bomtempo (2008) e Almeida (2004 *apud* JESUS, 2010), defendem que o brincar promove o desenvolvimento de todos os domínios das crianças como do cognitivo, da comunicação e do emocional. Assim, mesmo que de forma singela, os dados trazem considerações que evidenciam que o brincar contribui para o desenvolvimento da criança.

### **2. Você acredita nos jogos e nas brincadeiras como ferramentas pedagógicas no auxílio à aprendizagem da criança? Esse recurso é utilizado na sua prática docente? Como?**

Todos os entrevistados afirmam que jogos e brincadeiras auxiliam na aprendizagem das crianças e, por isso, utilizam desses recursos. Citaram jogos de tabuleiro, jogos de alfabetização, cantigas de roda, jogos de quebra-cabeça, dominó, brincadeiras de faz-de-conta com fantoche e teatro, mímicas e jogos da memória.

Entretanto, a entrevistada de número 5 pondera que: “[...] é importante que os educadores valorizem a necessidade das crianças vivenciarem os dois momentos: dirigido e livre, pois nos momentos livres as crianças escolhem seu brincar, seus parceiros e traz à brincadeira suas vivências e conflitos”.

Observou-se também que, independentemente do tipo de escola onde os sujeitos atuam (estaduais, municipais ou particulares), a visão dos docentes referente a jogos, brinquedos e brincadeiras é parecida, pois todos acreditam que tais ferramentas auxiliam na autonomia das crianças e servem como suporte para desenvolver atividades e para discutir conteúdos por meio seu aspecto envolvente e prazeroso.

### **3. Você reconhece o brincar como ferramenta auxiliadora no desenvolvimento da criança também no Ensino Fundamental? Justifique.**

Os nove entrevistados reconhecem o brincar como ferramenta auxiliadora no desenvolvimento da criança, destacando-se o aspecto da autonomia.

Possível salientar as consonâncias dos docentes por visões trazidas de diferentes instituições, ou seja, pública e privada.

Entretanto, a entrevistada de número 8 salienta que são poucos os espaços nas escolas de Ensino Fundamental para que esse ato aconteça.

Por outro lado, a entrevistada de número 9 ressalta que o brincar é a linguagem que as crianças mais conhecem, aceitam e querem repetir muitas vezes. Com pensamento similar, a entrevistada de número 4 pondera ao afirmar que “é fundamental porque a criança precisa vivenciar aquilo, saber como interagir e posicionar dali para frente.”

Nesse sentido, Bomtempo (2008) e Almeida (2004 *apud* JESUS, 2010), reforçam que o lúdico proporciona a elas alegria e prazer. Assim, o brincar ganha destaque no ensino fundamental, contribuindo com o desenvolvimento da criança.

### **4. Para você, a escola é lugar para jogos, brinquedos e brincadeiras? Justifique.**

De forma unânime, os docentes entrevistados reconhecem que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do contexto escolar.

Em destaque, a entrevistada de número 1 analisa que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos são o início do contato direto da criança com o mundo.

Nesse contexto, ainda é possível acrescentar que a brincadeira é a linguagem da criança e, por meio dela, a criança se comunica, se desenvolve, interage

com o mundo e com o outro e, conseqüentemente, aprende de forma natural e prazerosa.

### **5. É importante o uso da ludicidade na alfabetização? Por quê?**

Em consonância com a fundamentação teórica deste trabalho, os entrevistados defendem a importância do lúdico na alfabetização. A entrevistada de número 7, por exemplo, reforça que:

[...] os alunos aprendem de formas diferentes e deve-se buscar atingir cada um deles da forma mais eficiente possível. Há um grande número de alunos mais lúdicos do que visuais ou auditivos, portanto faz-se necessária a proximidade daquilo que é ensinado. Tocar, experimentar... aproxima o aluno do objeto estudado e transforma o ensino em algo palpável e de valor real para ele.

Sobre isso, Pinho (2009) ressalta que a criança faz uso dessa linguagem, vivenciando e explorando as situações que a levarão a tentar compreender como as situações ocorrem, o que possibilitará se apropriar do que vivenciou, assim internaliza e torna seu. Isso resultará no domínio do mundo que a cerca e a sua compreensão.

A entrevistada de número 8 acrescenta que a "criança aprende a pensar, a argumentar, desenvolve a sua autonomia, aprende a competir e a dividir, conduz aos relacionamentos grupais".

Endossando as opiniões das docentes de números 7 e 8, Teixeira (2012) salienta que o brincar proporciona diversos objetivos, tais quais: socializar, divertir, ensinar fomentando a união de grupos. Já na esfera pedagógica, o brincar auxilia na transmissão de conhecimento.

### **6. A escola no Ensino Fundamental oferece recursos lúdicos? Justifique.**

Dos nove entrevistados, cinco afirmam que a escola oferece recursos lúdicos e citam os seguintes materiais: letra móvel, jogos de cartas, caça palavras, jogos de tabuleiro, jogos de alfabetização.

Possível verificar que um entrevistado declara que a escola não oferece tais recursos, e outros três entrevistados enfatizam que nem todas as escolas oferecem esses recursos e, quando oferecidos, são em menor quantidade.

O entrevistado de número 3 salienta que:

Apesar de muitos autores defenderem esta ideia de que os recursos lúdicos favorecem no ensino-aprendizagem, ele destaca que muitas escolas estão preocupadas em apresentar resultados aplicando apenas recursos tradicionais.

Reforçando a visão do entrevistado 3, o sujeito 7 acrescenta que:

[...] em muitos lugares, o lúdico ainda é tristemente visto como não funcional; e muitos

pais questionam atividades muito lúdicas. Pais ainda preferem cadernos cheios de anotações e livros densos para medir o aprendizado dos filhos e a escola tende a acompanhar estas tendências para não perder seus alunos e agradar seu público-alvo.

Em contraposição, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que, na alfabetização e na matemática, é necessária a presença do jogo (BRASIL, 1997).

Assim, vê-se que, embora haja comprovação de que o lúdico seja uma ótima ferramenta para o aprendizado, não apenas na Educação Infantil como também no Ensino Fundamental, ainda há muitos preconceitos e pensamentos de que aprendizado é sinônimo de escrita e atividades de memorização.

### **7. Há algum curso de desenvolvimento profissional para os docentes no Ensino Fundamental em que o lúdico esteja presente? Qual?**

A grande maioria (oito entrevistados) afirma que há disponíveis cursos de desenvolvimento com o lúdico presente.

Sobre esta temática, a entrevistada de número 6 ressalta que não há cursos de capacitação, sendo a pesquisa por parte do professor que garante a qualidade do trabalho lúdico.

A entrevistada de número 2, inclusive, afirma que já fez curso oferecido pela Secretaria da Educação com foco na utilização de jogos de percurso. Em contrapartida, dois entrevistados declararam que desconhecem os cursos com essa temática oferecida pela rede escolar.

Embora de forma um pouco contraditória, a pesquisa aponta que existem cursos de capacitação com a presença do lúdico.

### **8. É possível alfabetizar brincando? Como?**

Todos os entrevistados compartilham da ideia que é possível alfabetizar brincando e citam como recursos: música, bingos, caça palavras, cruzadinhas e cantiga de roda.

O que identifica que redes públicas e particulares defendem o alfabetizar na brincadeira.

A entrevistada de número 7 ressalta que:

[...] o primeiro contato com as letras não precisa ser algo maçante. As crianças podem aprender cantigas e rimas que associam sons a letras e palavras e lentamente essas cantigas e rimas se transformam em textos. Além disso, jogos e competições com sílabas e letras podem incentivar e estimular as crianças a trabalharem seus cérebros e associar mais rapidamente combinações fundamentais para a escrita e leitura.

Kraemer (2007) argumenta que, com o decorrer do tempo e a institucionalização de ensino, passaram de atividades lúdicas para atividades lúdicas educativas, sendo estas utilizadas então em sala de

aula como auxílio para desenvolver o currículo escolar.

## B) Análise dos dados – Crianças

Da mesma forma que a análise da pesquisa com os professores, a análise dos dados coletados com as crianças também seguirá a estrutura das perguntas seguidas de suas respectivas análises.

### 1. Você brinca na escola? Qual sua brincadeira favorita? Por quê?

Foi possível identificar que as crianças reconhecem a escola como espaço para brincar. Dentre as brincadeiras resgatadas da cultura infantil citadas, a preferida deles, com 3 dos indicações, foi pega-pega, seguida de cabra-cega (com 1 indicação) e corre-cotia (também com 1 indicação).

Todas as crianças destacam que as brincadeiras citadas são prazerosas e divertidas porque há interação com os amigos.

Durante a entrevista com as crianças, a mãe do entrevistado 2 fez questão de participar e afirmou livremente que a criança tem de brincar e que a brincadeira na escola desenvolve os sentidos, melhora a coordenação motora, motiva no desenvolvimento da aprendizagem e estimula a socialização.

Já a mãe da criança 4 complementou que, ao brincar, a filha torna-se uma criança muito feliz, pois adora conversar com as amigas e tudo que é relacionado às atividades da escola.

Já Santos (2007) defende que os educadores, psicólogos e pais devem intervir, por isso, em seu desenvolvimento, não deve ficar indiferente ao brinquedo, ao jogo, às brincadeiras, porque estes são bases para o seu crescimento.

Assim, é possível verificar que as crianças que brincam se divertem e isso lhes proporciona alegria e prazer, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

## Considerações

O presente trabalho aconteceu em razão de verificar se efetivamente o brincar favorece a aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental I.

A partir da fundamentação teórica, observou-se que os jogos e as brincadeiras integram a cultura infantil, favorecendo a aprendizagem das crianças por ser caracterizada como a própria linguagem do infante, pela qual a criança se comunica, interage, se diverte, aprende e se desenvolve.

Em complemento à fundamentação teórica, buscou-se por meio da pesquisa de campo confirmar o presente estudo, sendo possível verificar que a fundamentação prática está em consonância com a fundamentação teórica. Os nove (9) docentes entrevistados defenderam o brincar como ferramenta auxiliadora na aprendizagem das crianças de seis anos.

A partir da visita técnica ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP), confirmou-se que o brincar é parte integrante da infância, por meio da constatação de que os jogos e as brincadeiras contribuem com o desenvolvimento infantil, e que a criança se apropria destes para entender o mundo que a cerca, efetivar a socialização delas, dividir e esperar por sua vez, assim contribuindo com o seu aprendizado.

Embora a pesquisa tenha um caráter simbólico em razão da pequena população pesquisada, foi possível observar que os docentes reconhecem o brincar como ferramenta educacional e que fazem uso desse recurso pedagógico em sala de aula. Além disso, confirmou-se também que as crianças reconhecem a escola como espaço para brincar, mesmo quando já estão vivenciando o Ensino Fundamental I.

## Referências

- AGUIAR, J. **Educação Inclusiva**: jogos para o ensino de conceitos. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ALBERTON, M. **Violação da infância**: crimes abomináveis humilhação, machucam, torturam e matam. Porto Alegre: Age, 2005.
- ALMEIDA, P. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- ARANTES, V. **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.
- BARROS, F. **Cadê o brincar**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. 6. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- BOMTEMPO, E. et al. **Brincando na escola, no hospital, na rua**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- BRASIL. **Lei nº. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TEIXEIRA FILHO, F. S. **Do estigma à exclusão**: histórias de corpos (des)acreditados. São Paulo: FAPESP, 2005.
- FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.
- HORN, C. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- JARDIM, C. **Brincar um campo de subjetivação na infância**. 2. ed. São Paulo: Annallume, 2003.
- JESUS, A. **Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.
- KRAEMER, M. et al. **Fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Loyola, 2007b.
- KISHIMOTO, T. M. et al. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.
- MATTOS, L. **Professoras primárias**: atividades lúdico-corporais, esse jogo vai para prorrogação. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- MORATO, H. **Aconselhamento psicológico**: centrado na pessoa novos desafios. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- MURCIA, J. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

- NISKIER, A. **Filosofia da educação**: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.
- OLIVEIRA, M. **Impertinências da educação**: o trabalho educativo em pesquisa. São Paulo: UNESP, 2009.
- PINHO, S. **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: UNESP, 2009.
- PINTO, M. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- SALIBA, M. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: UNESP, 2006.
- SANTOS, S. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHWARTZ, G. **A dinâmica lúdica**. São Paulo: Manole, 2004.
- SEBASTIANI, M. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. 2. ed. Curitiba: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2009.
- SILVA, B. **Brincando na escola**: o espaço escolar como criação e crescimento. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- TELES M.L. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis: Vozes, 1999.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Fontes, 2007.

## A COZINHA E SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL HUMANA COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Jarbas Vargas Nascimento<sup>1</sup>, Gislaine Rozani Bigido Andrade<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doutor em Letras, Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa e do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

<sup>2</sup> Professora Mestre (UNIFESP) e Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Gastronomia da Faculdade Método de São Paulo – FAMESP.

### Resumo

Este artigo tem por objetivos examinar a cozinha em sua estrutura organizacional humana, enfocando os termos utilizados nos nomes dos profissionais da Brigada e sua relação com os aspectos histórico-culturais; verificar, por meio da análise do léxico, que nomeia os profissionais da Brigada de Cozinha, a forma de manifestação de valores e comportamentos culturais compartilhados no campo da Gastronomia, a partir das contribuições de Escoffier (1993); e identificar na terminologia funcional dos profissionais de Brigada a complexidade da cozinha em sua estrutura organizacional humana para um bom funcionamento de um restaurante, a partir de uma perspectiva lexical, pautada na Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), sobretudo, nos estudos de Charraudeau (2008) e Maingueneau (2007).

**Palavras-chave:** Gastronomia. Escoffier. Cozinha. Terminologia funcional.

### Introdução

Compreendemos léxico como o melhor elemento linguístico refletidor do ambiente sócio-histórico-cultural em que os falantes se inserem. Por isso, vários pesquisadores da contemporaneidade têm dado destaque aos estudos da linguagem, fundamentados na terminologia, observando-a em seus contextos sociais de ocorrência. Isso nos motivou a inserir tal questão no campo da Gastronomia, privilegiando a terminologia que denomina os profissionais da Brigada de Cozinha em sua estrutura organizacional e em sua relação constitutiva com a cultura. Sabemos que o léxico em uso em uma sociedade documenta e revela conhecimentos partilhados culturalmente. Pela terminologia, queremos revelar que o léxico específico a cada funcionário da cozinha vai além de uma simples nomenclatura para revelar conhecimentos histórico-culturais articulados com a dimensão qualitativa, organizacional e hierárquica da cozinha.

Partimos do pressuposto de que a linguagem é um fenômeno histórico, social e dinâmico e que sua inclusão nos estudos gastronômicos é uma necessidade urgente de pesquisa, tendo em vista o fato de não haver, ainda, investigações acadêmicas dessa natureza no campo da Gastronomia. Nesse sentido, este artigo possibilita aprofundar reflexões sobre a presença da cultura francesa, que impera no patrimônio cultural internacional e brasileiro no espaço gastronômico.

Os aspectos histórico-culturais de um povo e de uma época se expressam em formas linguísticas e permitem-nos levar em consideração a multiculturalidade, materializada no léxico francês em uso em território brasileiro, dentro da gastronomia. Parece-nos que a globalização viabiliza uma

homogeneização das culturas brasileira e francesa e impõe um fortalecimento identitário, em razão da adoção da terminologia de língua francesa, utilizada internacionalmente, na denominação dos profissionais de *Brigada de Cozinha*. Assim, estudar terminologia do ponto de vista que estamos assinalando significa também apreender a cozinha como espaço de convivência humana e de investimento profissional dos indivíduos que ali trabalham.

Ao examinarmos a carga semântica das unidades lexicais selecionadas, poderemos resgatar a tradição francesa e a história da constituição da cozinha; entendermos a diversidade/unidade cultural; e, de certa forma, contribuirmos para maior conhecimento e valorização da estrutura organizacional humana da cozinha.

Resta-nos dizer que a relevância histórico-cultural de nossa pesquisa se alicerça na perspectiva de que podemos reconhecer na terminologia francesa, utilizada na nomeação dos profissionais da *Brigada de Cozinha* e mesmo na gastronomia brasileira, em geral, traços culturais daquele povo, que marca sua presença nas práticas gastronômicas ao longo de nossa história. Desse modo, os termos, que examinaremos, são tomados por nós como um fator linguístico complexo, à medida que melhor evidenciam marcas culturais francesas designadoras de particularidades da atividade humana no campo gastronômico.

### Breve história da cozinha

A cozinha é o espaço do restaurante ou da casa onde se elaboram os alimentos. Desde que o homem se estabelece em sociedade, sempre cuidou de preparar seus alimentos. Sabe-se que o homem primitivo foi o primeiro a cozinhar seu alimento, quando colocou a carne na fogueira, que preparara para seu

aquecimento. Ao realizar essa operação, percebeu que a carne ficava melhor para a sua refeição, facilitando inclusive a mastigação. Assim, nasce a cozinha, que vai se transformando no decorrer do tempo (CARNEIRO, 2003).

Na Grécia antiga, as famílias ricas tinham uma cozinha supervisionada por uma mulher e uma série de criados, tendo cada um deles uma atribuição definida em relação ao preparo dos alimentos: um fazia as compras, outro acendia o fogo, outro fazia os pratos do dia a dia. Como a mulher tinha livre acesso à cozinha, cabia a esta preparar massas e doces (LEAL, 1998).

No século IV a.C., os cozinheiros de Atenas eram geralmente escravos e chegavam a ter grande prestígio. Embora fossem bem rudimentares, sabe-se que os gregos chegaram a fabricar os utensílios para as suas cozinhas tais como marmitas, caçarolas, tachos, panelas, grelhas, que por vezes eram feitos de metal precioso como prata ou ouro (CARNEIRO, 2003).

Na Roma antiga, não existiam cozinheiros propriamente ditos, pois todo trabalho da cozinha era feito pelos padeiros. A cozinha romana dos primeiros séculos era rudimentar. Somente por volta de 568, começam a acontecer, em Roma, as primeiras festas de luxo e, para organizá-la, foi necessária a contratação de cozinheiros habilidosos. O que era um serviço de escravos passa a ser uma atividade artística com um status hierárquico e altos salários.

A divisão do trabalho na cozinha era um pouco semelhante como a proposta de Escoffier (1993). Havia o *coquus*, o chefe; o *focarius*, o encarregado do fogo; o *coctor*, o cozinheiro; o *tistor*, ajudante de cozinha. As cozinhas romanas eram espaçosas e, nas casas, era o lugar onde se faziam as refeições. Os utensílios das cozinhas romanas eram semelhantes aos dos gregos.

Na era moderna, a cozinha e a arte gastronômica chegam a seu apogeu na França que, sem dúvida, se tornou uma referência mundial.

#### **A tradição da cozinha francesa: léxico e poder**

Segundo Freixa e Chaves (2008), a gastronomia de uma nação está intimamente relacionada a hábitos culturais e matérias históricas interligadas a demandas políticas, econômicas e sociais, assinalando que toda a propagação e a utilização de determinadas técnicas e/ou especiarias podem refletir a evolução social ou *status* de poder de uma população em relação às demais. Para as autoras, a gastronomia é fruto do homem, um ser inteligente que produz cultura. Uma das mais peculiares ligada ao ser humano é a cultura ligada à alimentação. As autoras apresentam vários exemplos que vão do Paleolítico à contemporaneidade, todos eles relacionando cultura, sociedade, léxico e poder e, com isso, constatarem que

[...] o berço da gastronomia ocidental teve suas bases constituídas no Mundo Antigo, por meio do

intercâmbio entre povos da região mediterrânea. É nesse passado tão rico quanto longínquo que está estruturado o pensamento gastronômico atual, resultado de muitas influências, inclusive das relações entre Ocidente e Oriente (FREIXA; CHAVES, 2008, p. 53).

No Mundo Antigo, conforme salientam as autoras, surgem também profissões como padeiros, equipes de serviços como *maitrê*, *sommelier* e mestre de cerimônias que se adaptavam aos banquetes oferecidos pela nobreza.

Percebe-se que a história da gastronomia introduz novos termos, novas funções e relaciona diferentes culturas por meio do paladar e do bem servir. Sempre interligados ao desenvolvimento político-social da nação, geram o que consideramos como multiculturalidade identitária presente nas relações semânticas globais.

Outro exemplo disso é a utilização de especiarias durante a evolução das rotas marítimas da Europa para o Oriente. Ser detentor de tais especiarias e levá-las ao seu país significava não somente a apropriação de novos hábitos alimentares, novas receitas e produtos, mas representava também introduzir na sociedade um produto que se tornara marca de conquista, expansão marítima e, conseqüentemente, poder. Por isso, a presença de especiarias indianas em Portugal e, posteriormente, no Brasil, reflete a expansão marítima e seu papel na mudança de hábitos e na interação entre povos.

É possível notar que, até a Idade Média, as técnicas gastronômicas eram muito rudimentares, sendo relegado somente a mosteiros o desenvolvimento de técnicas específicas e pratos especiais. Essa dualidade entre poder e *status* perpassou o desenvolvimento da culinária de acordo com os hábitos e paladares de reis e nobres nas diferentes regiões, fato que se ampliou com o surgimento da burguesia, fundação de cidades e, conseqüentemente, ampliação do comércio (FREIXA; CHAVES, 2008).

A França, obviamente, participa ativamente desses momentos de interação e desenvolvimento global. Aliás, qualquer reflexão sobre a história da gastronomia no mundo seria incompleta se esta não fosse mencionada. Atualmente, considerada a meca da alimentação, a França continua tendo uma grande influência na gastronomia moderna e é o berço da alta cozinha. Entretanto, destacam-se dois momentos em particular. O primeiro momento, provavelmente, é o de Catarina de Médici (1519-1589), mulher refinada e elegante. Esta estimulou a presença feminina nos banquetes, introduziu a higienização das mãos antes das refeições, o uso de talhares e louças finas e, até mesmo, o jantar musicalizado. Ela levou para a França a presença Renascentista por meio de seus cozinheiros florentinos, que introduziram diferentes hábitos e vocábulos como: *scargots*, *quenelles* de peixes e aves, *parmesão ralados*, *ris-de-veau*, trufas,

galinhas d'Angola recheadas com castanhas, assados de vitelo, pato com laranja, frutas em caldas e caramelizadas e bebidas digestivas. O segundo momento, já com o desenvolvimento e a ascensão social que levou à Revolução Francesa, surge com Luiz XIV, o Rei Sol, embora não tão refinado quanto Catarina, oferecia grandes banquetes, valorizava os grandes chefes e estimulava o desenvolvimento gastronômico, cujo ponto alto inicia-se em seu reinado e se fortalece um século depois (FREIXA; CHAVES, 2008).

A partir do século XVII é a vez de a França ditar as regras da boa mesa: os chefs franceses se tornaram famosos e, um século depois, surgiu o restaurante como principal estabelecimento gastronômico. [...] É curioso notar, que na mesma época da Revolução Francesa, em 1789, em que o povo exigia "pão", os restaurantes nasciam para atender não somente à nobreza, mas à burguesia. Esta classe, tendo cada vez mais poder econômico comia não somente brioches, mas os mais elaborados acepipes (FREIXA; CHAVES, 2008, p. 103).

Posto isso, não é difícil perceber que os pratos tradicionais da França carregam em si a história de outras culturas e foram ali introduzidos pelo contato com outros povos e posteriormente aprimorados. Nessa perspectiva, podemos perceber que léxico e poder estão intimamente relacionados, uma vez que os alimentos trazidos pelos Florentinos por Catarina de Médici representavam poder e ostentação, até sua apropriação e inclusão na cultura francesa, a ponto de se tornarem iguarias francesas como o *scargot*. Do mesmo modo, a ascensão da burguesia fez surgir um novo mercado econômico e, conseqüentemente, novas profissões como os *chefs*, *sous-chefs*, *saucier*, *garde-manger*, *rotisseur*, entre outros.

Para nós, nesse aspecto, a proposta de reorganização da cozinha francesa refletirá na organização internacional das cozinhas como forma de reconhecimento e posicionamento social dentro desse universo cultural e léxico-social. A gastronomia deixa de atender somente às necessidades básicas de nutrição e passa a cuidar das relações humanas e econômicas, perpetuando aspectos políticos e interacionais.

Para nós, a cozinha não é somente um lugar de preparo de alimentos, mas um espaço sociocultural em torno do qual seus profissionais estabelecem relações diárias entre si e entre os que se servem do que produzem, revelando redes de sociabilidade. Observando o funcionamento diário da cozinha, podemos compreender sua funcionalidade e o seu espaço com as suas particularidades.

#### **A organização léxico-funcional da cozinha: diversidade e unidade cultural**

Partimos do princípio de que o homem é um ser social e que, para confirmar sua necessidade de

partilha de vida, utiliza a linguagem para se definir socialmente. Nessa perspectiva, a linguagem, por meio do léxico, assume uma estreita relação com a gastronomia, à medida que a alimentação vincula os seres humanos dentro do quadro social em que se inserem desde o conhecimento do produto, sua transformação em comida e o seu consumo. Por isso, a escolha da comida interfere diretamente sobre o homem e identifica sua cultura, sua classe social e sua visão de mundo (FREIXA; CHAVES, 2008).

Ao fazermos essa reflexão, trazendo-a para o campo da gastronomia os itens lexicais denominadores dos profissionais da cozinha, queremos dizer que a língua em uso efetivo determina posicionamentos partilhados, constituindo uma forma de manifestação cultural. Ao utilizarmos o léxico ou uma expressão linguística no âmbito das práticas alimentares, observamos que essas formas de expressão codificada constroem relações de interação, refletem a sociedade e a cultura na qual eles foram originados.

Considerando o que antecede e os valores de base do sistema alimentar, nosso problema de pesquisa consiste em questionar: em que medida a compreensão da terminologia nas práticas da linguagem gastronômica sinaliza marcas culturais do homem e do produto que consome?

É consensual dizer que língua e cultura são entidades inseparáveis, pois que a língua é ao mesmo tempo um reflexo e um instrumento de cultura, que se transmite de geração em geração e, assim, garante a sua permanente mudança. Como toda área do conhecimento demanda uma terminologia própria para definir suas noções, conhecer essa terminologia permite nossa integração no espaço social onde ela é utilizada.

Na gastronomia, a terminologia parece que se confunde com a modernização das práticas da alimentação, principalmente quando percebemos a grande força cultural que a França traz para o Brasil. Vejam-se, por exemplo, como os termos franceses caracterizam os profissionais da cozinha. Por isso, não é novidade dizer que a marca da cultura francesa está totalmente presente na gastronomia brasileira, de modo particular na terminologia dos profissionais da Brigada de Cozinha.

Com o intuito de melhorar o desempenho dos profissionais da cozinha, Escoffier (1993) buscou organizar e sistematizar a cozinha moderna em hierarquia, a fim de que houvesse mais organização nesse ambiente de trabalho. Este criou um sistema de brigada em que se separava os funcionários por setores com o intuito de aprimorar os serviços da cozinha, colocando o *chef* como o principal responsável. Embora nem todos os restaurantes mantenham todos os cargos propostos por ele, os termos utilizados para designar os profissionais tornaram-se populares na cultura brasileira sem perderem o sentido base, que carrega os aspectos culturais neles envolvidos.



Ressaltamos ainda que a terminologia é uma disciplina da linguística, apreende a língua como cultura e, de certa forma, torna técnicos os termos utilizados na gastronomia de modo a internacionalizá-los. Nesse sentido, a terminologia técnica facilita o processo de comunicação, tornando-a não somente mais rápida, mas também mais eficiente.

Pensando nessa organização funcional e no aspecto linguístico de utilização do léxico, sobretudo em outras realidades como a brasileira, sob uma perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa (AD), o quadro organizacional de toda cozinha é o seguinte:

**Tabela 01:** Organização básica de uma cozinha.

ORGANIZAÇÃO BÁSICA DE UMA COZINHA		
LÉXICO	SIGNIFICADO	FUNÇÃO
<i>Chef</i>	Comandante, supervisor, dirigente, cabeça, líder	É o responsável por todas as coisas relacionadas à cozinha, que normalmente inclui a criação de menus, gestão, programação e folha de pagamento dos funcionários da cozinha inteira.
<i>Souschef</i>	Subchefe, assistente do chef, auxiliar do chef	É responsável por agendar a sua substituição, quando o chef está de folga; recebe e controla as mercadorias, conforme as necessidades do estabelecimento; prepara a cozinha para início e fechamentos das atividades; decora o buffet.
<i>Chef de partie</i>	Encarregado de uma determinada área da produção	Dirige um setor específico da cozinha e é responsável de uma parte do menu, diretamente sobre as ordens do chef.
<i>Aboyeur</i>	Anunciador	O responsável por levar o pedido do salão à cozinha, responsável por despachar o pedido para a brigada.
<i>Boucher</i>	Açougueiro	Cuidar do açougue, das carnes. Limpa e posiciona carnes e aves.
<i>Entremétier</i>	Petisqueiro	Prepara petiscos, entradas quentes, sopas, ovos, legumes, massas e féculas.
<i>Garde-manger</i>	Gerente de comidas	Responsável pela preparação de alimentos frios ( <i>mise-en-place</i> ): carnes, charcutarias, saladas, mousses, molhos frios e reaproveitamento dos alimentos cozidos.
<i>Légumier</i>	Encarregado dos legumes	
<i>Pâtissier</i>	Confeiteiro	Prepara massas, doces e sobremesas. Especializados na confecção de bolos, sobremesas. Modela, monta e recheia massas.
<i>Poissonier</i>	Peixeiro	Prepara os peixes, mas em geral não é o indivíduo que os abate. Prepara os molhos também.
<i>Potagier</i>	Sopeiro	Prepara caldos e sopas.
<i>Rôtisseur</i>	Cuida do forno, da chapa	Prepara carnes assadas, grelhadas, fritas e ao vapor.
<i>Saucier</i>	Especialista em molhos	Prepara molhos quentes, caldos básicos e pratos com carnes, aves ou peixes, guisados ou braseados, cozidos em molhos.
<i>Trancheur</i>	Finalizador	Prepara algumas especialidades que são finalizadas à mesa como destrinchar uma ave ou preparar diante dos fregueses alguns alimentos.
<i>Tournant</i>	Rodiziador	Substitui folgas e férias de membro da brigada.

Fonte: Adaptado de Escoffier (1993).

Levando em consideração o que dissemos acima sobre a história da culinária francesa e a carga semântica adquirida na interação com outros povos, bem como, na demonstração de poder por meio da gastronomia e pensando que a situação comunicacional é construída a partir da identidade social dos sujeitos interagentes, podemos afirmar que o léxico presente em qualquer cozinha de qualidade nacional ou internacional, responsável pela organização de uma cozinha, não somente retrata uma interação global, proporcionando uma linguagem universal nesse âmbito profissional, mas também institui e reproduz relações de poder originárias de um discurso constituinte, provavelmente presente no momento de ascensão da cozinha francesa. Essa situação coincide com o momento de ascensão social e política proporcionada pela Revolução, ou seja, os termos funcionais para a cozinha apresentam características de ordenação social, espelhadas nas brigadas militares, para que as estratégias sejam alcançadas com êxito.

Associando o que foi dito ao aspecto discursivo, principalmente à situação comunicacional, a partir de Charaudeau (2008, p. 76): “A Situação Comunicacional determina a identidade social e psicológica das pessoas que comunicam. E que, ao comunicar, essas pessoas se atribuem também uma identidade propriamente linguageira que não tem a mesma natureza da identidade psicossocial”.

Charaudeau (2008) chama também a atenção para o fato de que no ato comunicacional sempre haverá os *parceiros*, seres sociais e psicológicos, externos ao ato, mas inscritos nele, e os *protagonistas*, seres de fala, internos ao ato de linguagem e que são definidos por papéis languageiros.

Assim, a terminologia funcional acima apresentada revela não somente hierarquia de poder, mas também contratos comunicacionais que identificarão os papéis languageiros e sociais dentro da cozinha. Cada sujeito é ao mesmo tempo um ser social que desempenha uma função e carrega na origem do termo que o identifica uma carga semântica sinalizadora de uma hierarquia dentro da brigada, que revela importância e função social. Há um revezamento entre parceiros e protagonistas e todos esses elementos criam a encenação necessária para a compreensão do universo gastronômico ao qual pertençam esses sujeitos.

Esses posicionamentos linguísticos também podem ser alterados de acordo com o tipo de restaurante, região ou experiência profissional dos participantes. Em tese, todos querem ascender a *chef*, ainda que aparentemente o propósito seja especializar-se em sua estratégia funcional.

Para Maingueneau (2007), o ato de comunicação envolve elementos do plano do enunciado elementar e elementos do plano textual:

**Tabela 02:** Elementos do plano do enunciado elementar.

Plano do enunciado elementar	Situação de enunciação	Situação de locução
		Enunciador/coenunciador Não-pessoa
Plano do texto	Situação de discurso	
	Ponto de Vista Externo	Ponto de Vista interno Cena de enunciação
	Situação de comunicação	Cena englobante Cena genérica Cenografia

Fonte: Adaptado de Maingueneau (2010).

Nota-se que – ainda que haja no universo culinário a classificação dos profissionais por meio de uma terminologia funcional que, textualmente, configuram o design do funcionamento da cozinha –, no plano enunciativo, as relações implícitas remetem à globalização anterior e histórica que proporcionou a universalização dos termos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, no plano da *Situação de Enunciação*, a “não-pessoa” acontece pela herança etimológica que principia na História Antiga, passando por Catarina de Médici até a atualidade, enquanto na situação de locução/alocução, a terminologia implica relações de prestígio e poder dentro e fora da cozinha.

Vale ressaltar ainda que os termos utilizados para identificação funcional da brigada de cozinha assumem um estatuto especializado no contexto sociocultural brasileiro e em outros contextos sociais onde circulam. Assim, as práticas discursivas se abrem para fazerem emergir aqueles termos para marcar formas como a gastronomia francesa se impõe culturalmente. Parece-nos que cada termo relativo aos indivíduos da brigada de cozinha constitui uma estratégia discursiva que engloba processos culturais, que permitem que a gastronomia fixe em seu campo, para marcar enfaticamente sua identidade e seu pertencimento à cultura francesa, fazendo-a perpetuar em diferentes domínios nos quais ela se insere.

### Considerações

Com esse artigo, propusemo-nos a examinar a relação da terminologia linguística com a cultura na denominação dos papéis que assumem os profissionais de cozinha, conforme proposto por Escoffier (1993), e que perdura na atualidade em grandes restaurantes do mundo inteiro. Quiséramos ter esclarecido que não devemos considerar apenas a dimensão espacial da cozinha, mas também a organização funcional dos indivíduos que ali atuam e o alcance cultural que simboliza os nomes que os identificam.

Cada termo designativo dos profissionais refere-se às tarefas a eles destinadas, mas por trás dessa referência, acomodam-se fenômenos socioculturais, que expressam o domínio e a influência francesa nos espaços gastronômicos do mundo inteiro. Por isso,

parece-nos importante finalizarmos nosso trabalho enfatizando a possibilidade de tratamento e de diálogo interdisciplinar da terminologia linguística, da cultura e da gastronomia e a necessidade de continuarmos inserindo essa discussão no âmbito acadêmico. No mundo da gastronomia, tornam-se cada vez mais desejáveis pesquisas que abarquem a cozinha em sua organização e funcionalidade e que a elas correlacionem questões linguísticas, históricas e culturais, dando contribuições novas para a gastronomia, que vem ganhando grande destaque em diferentes áreas do conhecimento.

### Referências

- CARNEIRO, Henrique. **Comida e sociedade: uma história da alimentação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ESCOFFIER, Georges-Auguste. **La guide culinaire**. Paris: Flammarion, 1993.
- FREIXA, Dolores; CHAVES, Guta. **A gastronomia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Senac, 2008.
- LEAL, Maria Leonor de Macedo Soares. **A história da gastronomia**. Rio de Janeiro: Senac; Nacional, 1998.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

## TRABALHO EM EQUIPE E A LIDERANÇA DOS NOVOS TEMPOS

Sérgio Parizotto Maria<sup>1</sup>, Edson Mello<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Pós-Graduação MBA Gestão de Eventos - FAMESP

<sup>2</sup> Professor e Coordenador do Curso de Pós Graduação MBA Gestão de Eventos

### Resumo

O líder deve ser entusiasmado, otimista, motivado, participativo e ter espírito de equipe. Deve buscar uma estrutura mais dinâmica e flexível, sabendo delegar tarefas e cobrar resultados. O líder deve se esforçar para ser reflexo de um bom profissional, comprometido com suas responsabilidades e com seu papel na organização, uma vez que muitos podem se espelhar em suas atitudes e postura devido ao cargo ocupado. O líder deve estar atento à coerência entre o seu discurso e as suas atitudes, além de sempre se preocupar em ser atencioso com os demais colaboradores. Para ocupar uma posição de liderança, é preciso entender a importância que esse papel tem para a sua equipe e para sua empresa. Dessa forma, este estudo aborda o trabalho em equipe e a liderança nos tempos atuais, mostrando os principais pontos como o novo líder, o trabalho em equipe, responsabilidades, motivação, procurando desmistificar este assunto contemporâneo.

**Palavras-chave:** Trabalho em equipe. Responsabilidades. Liderança.

### Introdução

Este artigo contextualiza o conceito do trabalho nas organizações. Traz teorias atuais para uma nova sociedade que não tem tempo a perder e precisa de apoio para produzir mais e melhor. Tem como objetivo principal fornecer atributos essenciais para a formação de um líder, capaz de promover melhorias e obter resultados por meio do trabalho em equipe. Tem a finalidade de estudar e analisar o comportamento humano para que se possa entender e identificar possíveis melhorias no processo produtivo e nas questões de relacionamento, fator esse de extrema importância para o crescimento de uma empresa e para o desenvolvimento de seus colaboradores.

### O novo líder

O trabalho em equipe tem uma relação estreita com a disposição natural do ser humano ao que se refere à convivência em meio da sociedade. Numa época de mudanças organizacionais em que se verifica uma intensa busca por produtividade, rapidez, flexibilidade e comprometimento com os resultados, faz-se necessária, cada vez mais, a potencialização do trabalho em equipe (BRANDÃO, 2003).

A compreensão do funcionamento e das manifestações dos grupos dentro das organizações passa a ser uma tarefa decisiva, pois por meio dos grupos, é possível atender à satisfação de necessidades sociais, permitir que cada um estabeleça seu autoconceito, conseguir apoio para a consecução dos objetivos e reconhecer a capacidade de modificar comportamentos (BRANDÃO, 2003).

Trabalho em equipe é de suma importância para que as partes envolvidas sejam colaboradoras de forma mútua, de modo que todos os dons individuais sejam desenvolvidos para o bem de todos e para atingir um objetivo. No trabalho em equipe, um apoia o outro e dá

sua parcela de colaboração de acordo com aquilo que melhor sabe fazer, favorecendo assim o desenvolvimento do trabalho sempre da melhor forma.

De acordo com Sotilli (2012), liderar é atrair, inspirar e motivar os outros para um caminho partilhado e distintivo. É influenciar determinadamente as opções dos outros. Por isso, um verdadeiro líder vai para além da mera satisfação de interesses. Conquista corações e mentes por meio de um conjunto diferente de atributos, de caso para caso, com especial preponderância para a capacidade de definir e comunicar uma visão e um caminho atraente. Essa visão deverá alterar os valores assumidos pelos seguidores com o objetivo de ter um impacto transformacional.

A satisfação de interesses tem um impacto transacional, e quando os interesses deixam de ser satisfeitos, o impacto do líder enfraquece. Por outro lado, uma visão inspiradora e os novos valores que esta estabelece mantêm a influência do líder mesmo na ausência de obtenção de resultados no curto prazo.

A liderança é um dos temas mais estudados e que ainda tem despertado interesse nas pessoas e nas organizações, haja vista que a habilidade em influenciar as pessoas poderá ser um dos fatores determinantes para que o líder ajude no seu desenvolvimento e na sua capacitação. Para impulsionar as equipes no cumprimento das metas e atingir um estágio de competitividade saudável entre seus membros, o líder precisa estar motivado e procurar desenvolver uma relação de confiança entre os membros da organização por meio de atitudes éticas e transparentes. Para tanto, é necessário que a organização resgate valores que reforcem a importância e a necessidade de capacitar seus líderes, seja por meio de palestras ou treinamentos, visando melhorar o relacionamento deste com seus liderados, bem como promover um ambiente mais harmônico e produtivo (ADAIR, 2000).

Percebe-se que conquistar a confiança dos membros da equipe passou a ser um fator fundamental

para o líder no processo de desenvolvimento e na transformação da relação interpessoal dos funcionários. A diminuição dos conflitos existentes na organização é uma das habilidades que o líder precisa desenvolver para atrair o interesse das pessoas (ADAIR, 2000).

### O conceito de trabalho em equipe

Trabalho em equipe é quando um grupo ou uma sociedade resolve criar um esforço coletivo para resolver um problema. Esse tipo de trabalho pode ser descrito como um conjunto ou grupo de pessoas que se dedicam a realizar uma tarefa ou determinado trabalho por obrigação ou não. A denominação trabalho em equipe ou trabalho de grupo surgiu após a Primeira Guerra Mundial e é um método, muitas vezes, usado no âmbito político e econômico como um sistema para resolver problemas. O trabalho em equipe possibilita a troca de conhecimento e agilidade no cumprimento de metas e objetivos compartilhados, uma vez que aperfeiçoa o tempo de cada pessoa e ainda contribui para conhecer outros indivíduos e aprender novas tarefas (FRAZÃO, CABRAL, 2014).

Para exemplificar uma atuação de trabalho em equipe, podemos destacar os esportes, nos quais os atletas precisam uns dos outros para conseguir fazer gols ou pontos. A maioria dos esportes é formada por equipes, em que cada um desempenha um papel para atingir o todo.

Muitas pessoas dizem que trabalhar em equipe é mais divertido e fácil do que trabalhar individualmente, pois contribui muito para melhorar o desempenho de todos. Outro bom exemplo de trabalho em equipe é o das formigas e dos gafanhotos, que se dividem para pegar alimentos e se um não faz a sua parte, todo o resto fica comprometido, dando um modelo de união e força.

Saber trabalhar em equipe é outro fator importante e uma característica essencial para profissionais e estudantes, pois as empresas valorizam muito pessoas que não pensam apenas na sua própria tarefa e sim naqueles que pensam nos colegas e na empresa em si (FRAZÃO; CABRAL, 2014).

### Trabalho em equipe - personalidade e relacionamento

O bom funcionamento de uma equipe vai depender da personalidade de cada elemento da equipe e do relacionamento entre eles. Alguns tipos de personalidade são mais compatíveis com outros e quando dois tipos de personalidade compatíveis trabalham juntos, a equipe sai beneficiada (ARAGÃO, 2013).

Um ambiente saudável e agradável é também essencial para o trabalho em equipe. Dessa forma, cada elemento deve colocar a equipe em primeiro lugar e não procurar os seus próprios interesses. Além disso, é importante haver empatia para que o trabalho exercido seja o mais eficaz e prazeroso possível.

Trabalhar em equipe requer muitas horas de convivência e, por isso, a harmonia e o respeito devem ser cultivados em todas as ocasiões (ARAGÃO, 2013).

### Trabalho em equipe – formigas

Em toda a natureza, existe um animal que é o grande exemplo do trabalho em equipe: a formiga. Esse pequeno animal apresenta características impressionantes como a capacidade de conseguir carregar objetos 100 vezes mais pesados do que ela. Uma formiga sozinha pode ser insignificante, mas em grupo, elas têm grande potencial. Elas são extremamente organizadas e apresentam paciência, resistência, ousadia e companheirismo (FRAZÃO; CABRAL, 2014).

No reino animal, as formigas são os seres que apresentam maior sucesso, sendo que constituem cerca de 20% da totalidade da biomassa terrestre. A sociedade das formigas – uma das mais antigas na Terra – é organizada inteligentemente por meio da divisão de tarefas e cada elemento cumpre a sua tarefa de forma incansável. O trabalho de equipe apresentado pelas formigas é um caso exemplar, porque as tarefas são bem definidas, todos os elementos da equipe estão motivados, não reclamam da sua tarefa e respeitam as suas companheiras e as tarefas que elas desempenham (FRAZÃO; CABRAL, 2014). Para Chiavenato (1999, p. 533):

A liderança é um processo-chave em todas as organizações. O administrador deveria ser um líder para lidar com as pessoas que trabalham com ele. Para ele, a liderança é definida como uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana.

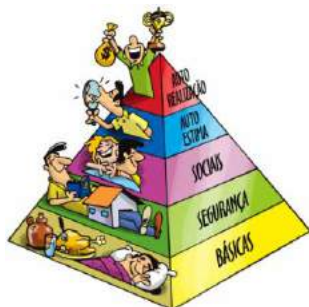
### Motivação

Os estudos sobre motivação ressaltam a importância de se ter equipes motivadas e as dificuldades para mantê-las com essa motivação, pois manter as pessoas motivadas está ligada diretamente à satisfação de suas necessidades. Gustavo e colaboradores (2002) afirmam que a motivação é que permite a evolução e o senso de desenvolvimento e o mecanismo intrínseco que move o indivíduo e que o mantém disposto e feliz, pois é à base da realização e da felicidade individual.

Para alcançarmos os objetivos do trabalho, é indispensável e fundamental estarmos motivados. Dentre as teorias mais conhecidas, estão a hierarquia das necessidades de Maslow, a teoria da motivação de Herzberg e a teoria Y de McGregor.

A hierarquia das necessidades proposta por Abraham Maslow classifica-se da seguinte maneira, segundo Wagner III (2006):

### Figura 01: Pirâmide de Maslow.



Fonte: Gestão, 2013.

De acordo com Wagner III (2006), em explicação a Pirâmide de Maslow, no nível mais inferior da hierarquia, estão as necessidades fisiológicas como a fome e a sede. Essas necessidades básicas possuem a prepotência inicial. Por outro lado, uma vez que as necessidades estejam satisfeitas em sua maioria, já não serve mais como elemento de motivação.

No segundo nível, as necessidades de segurança têm a ver com a aquisição de objetos e relações que protejam seu possuidor contra ameaças futuras, especialmente ameaças à capacidade de satisfazer as necessidades fisiológicas.

No terceiro nível, as necessidades de amor ou sociais se tornam prepotentes, se as necessidades fisiológicas e de segurança estiverem em sua maioria satisfeitas. O termo amor é usado em uma concepção ampla de comunidade ou pertencimento: a necessidade de amigos, família e colegas inserem-se nessa categoria.

No quarto nível, as necessidades de estima consistem em respeito, reconhecimento, atenção e consideração dos demais. A autoestima reflete os sentimentos de suficiência pessoal de um indivíduo, podendo ser satisfeitas, em parte, por fontes externas ao indivíduo ou por fontes internas.

No quinto nível, no topo da hierarquia, se fossem atendidas todas as necessidades abaixo das de autorrealização, uma pessoa poderia ser considerada basicamente satisfeita, mas ao contrário das demais necessidades, a autorrealização jamais poderá ser plenamente satisfeita. Tudo isso está ligado ao comportamento do indivíduo e como ele reagirá em determinado momento. Gustavo e Magdalena (2002) salientam que o surgimento do próprio senso de estar motivado é gerido pela mente humana de forma complexa (consciente e inconscientemente) e caracteriza o grau de satisfação de cada pessoa.

### Fatores que Influenciam na motivação

Nas considerações sobre motivação, devemos contemplar questões como a variedade de necessidades cuja importância relativa muda à medida que as pessoas estão satisfeitas. Para influenciarmos as pessoas, precisamos remover a insatisfação e criarmos mecanismos para promover a satisfação. A forma como o trabalho é distribuído e o seu significado pode elevar o grau de satisfação.

Soto (2005) explica que dois fatores incidem sobre a motivação, potencializando-a ou restringindo-a:

- i. A privação, ou ausência de reforço, que aumenta a motivação. A força de uma necessidade – e consequentemente de um incentivo – depende do tempo que passou desde que a necessidade desta tenha sido satisfeita pela última vez (período de privação). A força varia de momento a momento e de indivíduo para indivíduo. Se a um indivíduo não lhe é possível satisfazer uma necessidade dentro de um espaço de tempo razoável, a necessidade, então, ganha em influência sobre o comportamento do indivíduo, que assim passa a agir fortalecido pelo objetivo correspondente.
- ii. A saciedade, ou excesso de reforço, que diminui a motivação até o seu desaparecimento.
- iii. A variabilidade no modo de satisfação, que é produzida tanto na conduta quanto na meta ou no objetivo. Essa variabilidade é geral e individual:
  - a. A geral procede da diferença de culturas.
  - b. A individual procede da diferença entre pessoas. Diferença que, por sua vez, se deve tanto ao patrimônio biológico quanto à história individual de aprendizagem. Ao se desenvolver a motivação na interação social com outras pessoas, a experiência de cada uma influi decisivamente.

De acordo com Soto (2005), a menor variabilidade facilita a mútua aceitação, já que as pessoas compreendem as condutas que lhe são familiares. Por essa razão, há aceitação das condutas que satisfazem necessidades fisiológicas.

Conforme salienta Useem (2002), o excesso de confiança no apoio concedido pelo Conselho diretivo o impedirá de realizar as ações de confiança, necessária a segurança em si mesmo e que aí o seu relacionamento se tornará mais crítico.

Um dos grandes obstáculos a serem vencido é saber separar a teoria da prática. Quando falamos de liderança e motivação, precisamos estar atentos às necessidades das pessoas envolvidas. Para Cohen (2003), nem sempre os subordinados sabem trabalhar bem, nem sempre trabalham tão arduamente quando necessário e não estão automaticamente atentos ao sucesso da unidade ou organização. O fato é que há uma interdependência entre líderes e muitas outras pessoas, especialmente seus seguidores. Eles afetam e são, por sua vez, afetados por aqueles com quem precisam trabalhar.

O elemento fundamental é a influência que o líder exerce sobre os outros e a influência que eles recebem

de volta. Por essa razão, podemos pensar na liderança como um processo em que as partes envolvidas se influenciam mutuamente de forma específica. Influência é qualquer ato ou ato potencial que afeta o comportamento de outra pessoa.

De acordo com Furucho (2005), ser líder não é apenas delegar funções, é estar à frente da equipe, mantendo-os unidos, motivados, ensinando, mostrando o caminho e falando aonde queremos chegar.

Se um líder não possui esse conhecimento, o relacionamento entre este e subordinados pode ser conflituoso e representar perdas para a organização ou até mesmo o crescimento de novas lideranças dentro da equipe. Ao promover ou contratar novos líderes, é preciso verificar se ele possui essas competências. Quanto mais eles desejarem fazer algo criativo, ajudar os indivíduos a evoluir, a modificar suas perspectivas de futuro, transformando o seu saber, mais se sente constrangido e limitado (SAINSAULIEU, 2006).

Vale a pena pontuar que os treinamentos por si só não resolvem. É preciso influenciar as pessoas a produzirem como equipe e não como adversários. Não basta ministrar palestras, pois dias depois, os conflitos entre líderes e subordinados aparecerão novamente. O ideal é buscar pessoas com características de liderança para desempenhar tal função (FURUCHO, 2005). O autor complementa dizendo que, para formar excelentes profissionais e adaptá-los, é preciso investir na inteligência prática. O empresário não pode contar apenas com cursos e treinamentos, é preciso conhecer pessoalmente cada funcionário e sua capacidade intelectual.

Alguns autores dizem que a liderança não pode ser ensinada. Adair (2000) afirma que ninguém pode lhe ensinar liderança. Você aprende principalmente da experiência. No entanto, a experiência ou a prática devem ser iluminadas por princípios ou ideias. Algumas empresas buscam todos os anos motivarem os seus líderes e influenciar as suas equipes, contratando especialistas para solucionar os seus problemas.

Guns (1998) afirma ainda que existem líderes que proporcionam desafios, mas não apoio devido à falta de habilidade interpessoal. Os que não propõem desafios exercem um estilo preocupado de liderança e não proporcionam apoio, sendo definidos como confusos os que não conseguem proporcionar desafios nem apoio.

Para exercermos a liderança, precisaremos mudar de atitude junto aos nossos liderados. A resposta das pessoas, os objetivos e as situações com as quais uma pessoa se relaciona é um estado mental de prontidão, organizado pela experiência.

Cohen (2003) define a liderança como influência e como ações que conduzem um grupo a seus objetivos e que os processos pelos quais as pessoas são influenciadas são a submissão, a identificação e a internalização.

A legítima liderança deve ser baseada na autoridade e não por meio de laços de parentesco ou amizade, pois o poder deteriora os relacionamentos. Os laços de amizade e/ou parentescos não podem ser

determinantes na hora de ocupar determinadas posições. Para isso, faz-se necessária uma política bem definida pela empresa do perfil ao qual se busca entre os seus funcionários (HUNTER, 2006).

Useem (2002) afirma que liderar seja, em última instância, uma questão de vontade pessoal. Suas consequências estendem-se muito além dos limites de nossas vidas pessoais e são atendidos de acordo com o melhor de nossa habilidade humana.

Em determinados casos, as lideranças são questionadas, mas na prática, alguns integrantes de equipes trabalham como líderes negativos, proporcionando um ambiente competitivo e desagregador na organização (USEEM, 2002).

Para mantermos um local de trabalho agregador, precisamos estar atentos aos tipos de anomalias presentes no dia a dia das equipes. Para isso, temos que acompanhar e orientar os nossos subordinados e estarmos o mais próximo possível deles, funcionando realmente como líder de equipe e dando a eles suportes, orientações e o feedback desejado (USEEM, 2002).

Furucho (2005) afirma que a falta de liberdade para agir deixa os funcionários raquíticos e nunca sabem nada, não têm iniciativas, não são ágeis, não funcionam e não trazem soluções. Precisamos dar a eles um voto de confiança contra a morbidez e a inércia. Useem (2002, p.150) esclarece:

Dar atenção às expectativas dos conselheiros é tão importante quanto atender aos anseios dos investidores, e os conselheiros esperam que você desenvolverá uma equipe diretiva talentosa a fim de assegurar não somente os resultados a curto prazo, mas também o sucesso a longo prazo. Os investidores não se atêm ao modo como você obtém seus resultados, mas seus conselheiros se preocupam quanto à reação de seus subordinados, mesmo quando os resultados são bons. Manter o Conselho ao seu lado também exige que você mantenha os empregados a seu lado.

As pessoas nutrem dentro de si, a vontade de melhorar, de crescer e o orgulho de ser reconhecido, o líder precisa saber explorar essas virtudes em prol da organização, valorizando a sua equipe e deixando com que seus subordinados sejam mais criativos e dinâmicos, para que não engessem as organizações e que elas com isso, venham a se desenvolver de maneira crescente e eficaz.

Conforme Hunter (2006), a palavra liderança é definida pela capacidade de influenciar os outros, todos deixam marcas na equipe – o tipo de marca deixada é que é a questão, pois o sucesso da equipe é de responsabilidade pessoal.

O carisma do líder e a credibilidade conquistada, através de atitudes de apoio nas atividades da equipe são fatores que contribuem, para que, as equipes internalizem a forma de trabalho e ajudem o líder a atingir seus objetivos.

De acordo com Cohen (2003), são líderes mais bem-sucedidos aqueles cuja influência se alicerça na credibilidade, cujos seguidores estão convencidos e influenciados da lógica das ideias, das demandas e as internalizam.

### Considerações

As mudanças provocadas pela globalização têm impulsionado as organizações a investirem no capital humano, pois os funcionários passaram a ter mais importância para as organizações. Esse diferencial tem sido valorizado pelas empresas que buscam profissionais criativos e motivados, passando a serem os verdadeiros responsáveis pelos sucessos das organizações.

No investimento do relacionamento interpessoal dos integrantes da equipe, o setor de recursos humanos poderá ser o facilitador e incentivador desse processo e dirimir os conflitos existentes entre líderes e liderados, aproximando as equipes não só dos líderes, mas também da organização e estreitar os laços de respeito, confiança, credibilidade e transparência mútua entre os funcionários e a organização.

A administração de Recursos Humanos passa a ter um papel importantíssimo para essa nova realidade das organizações. Os treinamentos de equipes, a diminuição de conflitos entre líderes e liderados, o comprometimento das pessoas, a conquista da confiança dos funcionários e mais autonomia para criatividade se transformaram no ponto de sobrevivência para as organizações se manterem competitivas no mercado.

As organizações investem no seu capital humano para incentivá-los e se deparam com outros fenômenos que os desmotivam. Para isso, faz-se necessário estar atento às mudanças de comportamento das equipes e buscar mecanismos para mantê-las motivadas. A satisfação das necessidades não garantirá que as pessoas se mantenham motivadas a todo tempo, pois não existem especialistas e técnicas voltadas para motivar e sim para incentivar as pessoas.

Com o avanço da tecnologia da informação, os produtos e os serviços disponíveis no mercado estão muito equilibrados, e habilidades, criatividade, inovações e relacionamento profissional se transformaram em um divisor de águas para as empresas.

### Referências

- ADAIR, John. **Como tornar-se um líder**. Trad. Elke Beatriz Riedel. São Paulo: Nobel, 2000.
- ARAGÃO, Antenor Dias. **Trabalho em equipe**. 2013. Disponível em <http://www.rhportal.com.br/artigos>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- BRANDÃO, Leonor Cordeiro. **Trabalho em equipe**. Disponível em: [Texto7leo.com](http://Texto7leo.com). Acesso em: 04 fev. 2014.
- COHEN, Allan R. **Comportamento organizacional: conceitos e estudos de caso**. 7. ed. Trad. Maria José Cyhlar Monteiro. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração nos novos tempos**. Rio de Janeiro: Campos, 1999.

FRAZÃO, Dilva Guimarães; CABRAL, Paulo. **Significado de trabalho em equipe**. Disponível em: <http://www.significados.com.br/trabalho-em-equipe/>. Acesso em: 02 fev. 2014.

FURUCHO, Natal. **Como ser bem-sucedido na vida empresarial: saiba como manter sua empresa competitiva**. Rio de Janeiro: Universal, 2005.

GESTÃO nossa de cada dia. **Pirâmide de Maslow**. Disponível em: <http://gestaonossadecadadia.com.br/ descubra-as-necessidades-de-seus-liderados-conhecendo-e-mais-facil-motiva-los/artigos/attachment/piramide-de-maslow/>. Acessado em: jan. 2013.

GUNS, Bob. **A organização que aprende rápido: seja competitivo utilizando o aprendizado organizacional**. São Paulo: Futura, 1998.

BOOG, Gustavo G.; BOOG, Magdalena. **Manual de gestão de pessoas e equipes: Estratégias e tendências**. São Paulo: Gente, 2002.

HUNTER, James C. **Como se transformar em um líder servidor: os princípios de liderança de o monge e o executivo**. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

SAINSAULIEU, Renaud; KIRSHNER, Ana Maria. **Sociologia da empresa: organização, poder, cultura e desenvolvimento no Brasil**. Trad. Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOTILLI, Patrícia. **O papel do líder na empresa: algumas funções básicas**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SOTO, Eduardo. **Comportamento organizacional: o impacto das emoções**. Trad. Jean Pierre Marras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

USEEM, Michael. **Liderando para o alto: como conduzir seu chefe em benefício de todos**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Negócio, 2002.

WAGNER III, John A. **Comportamento organizacional**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2006.

## ANEURISMA AORTA ABDOMINAL

Zilamar Aparecida da Silva Queiroz<sup>1</sup>, Daniela Patricia Vaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduada em Tecnóloga em Radiologia (FACIT), Pós graduada em Imaginologia (FAMESP).

<sup>2</sup> Mestre em Reabilitação do Equilíbrio Corporal e Inclusão Social (UNIBAN) Especialista em Psicopedagogia (UNOESTE), Especialista em Dermatologia Funcional (GAMA FILHO), Fisioterapeuta (UNIBAN).

### Resumo

Esse trabalho tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica, levantando os aspectos relacionados ao Aneurisma Aorta Abdominal (AAA). O qual consiste numa alteração nas paredes do vaso das artérias renais, levando a uma dilatação anormal deste, podendo estar associado a neoplasias diversas como, dentre elas, a insuficiência renal crônica. A prevalência desse tipo de patologia está entre os indivíduos de sexo masculino e acima dos 65 anos. Pode ser assintomática, mas se houver sintomas, estes são: dor abdominal e lombar. Normalmente, o AAA é diagnosticado quando se investiga outras doenças. O diagnóstico consiste em exames clínicos e de imagem como, dentre eles, a ultrassonografia e a angiografia. O tratamento depende do tamanho e da localização do aneurisma, podendo ser clínico ou cirúrgico. Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma patologia que atinge principalmente a população em idade entre 60 e 70 anos, sendo que esta vem aumentando cada vez mais no Brasil e demais países do mundo todo. O objetivo desta revisão de literatura é realizar um levantamento dos aspectos relacionados ao AAA.

**Palavras-chave:** Aneurisma. Artéria aorta. Neoplasias.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal mostrar, por meio de uma revisão bibliográfica, os principais aspectos referentes ao Aneurisma da Aorta Abdominal (AAA). Esses aspectos incluem fatores de risco para formação do AAA, faixa etária de maior ocorrência, aspectos epidemiológicos e etiopatogênicos, diagnóstico e tratamento.

Podemos definir o aneurisma como uma dilatação de um vaso de mais de 50% de seu diâmetro normal e se localiza, em sua maioria, abaixo das artérias renais (COSTA, 2004).

Esses aneurismas ocorrem principalmente em pessoas com mais de 60 anos e do sexo masculino, é diagnosticado acidentalmente na pesquisa de outras patologias e está associado à hipertensão arterial (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

A maioria é assintomática, e a ruptura do aneurisma pode ser a primeira manifestação clínica da patologia (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

Vários exames têm sido utilizados para fazer o diagnóstico do aneurisma: dentre eles, temos a ultrassonografia, a tomografia computadorizada, a ressonância magnética e a angiografia, mas todos têm suas vantagens e limitações (SPINOSA, 2002).

Exames clínicos como a palpação abdominal podem ajudar a identificar o aneurisma, porém a ultrassonografia pode diagnosticar com mais precisão e certeza o aneurisma. A ultrassonografia e o exame mais completo e pode diagnosticar 100% dos casos (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

O tratamento clínico tem como objetivo a prevenção do crescimento do aneurisma assim como suas complicações de ruptura e dissecação (FERRO, 2012).

Justifica-se a importância do presente estudo por ser uma patologia que atinge principalmente a população em idade entre 60 e 70 anos, sendo que

esta vem aumentando cada vez mais no Brasil e demais países do mundo todo. O objetivo deste trabalho é fazer uma revisão bibliográfica, levantando os aspectos relacionados ao AAA.

### Aneurisma da Aorta Abdominal

O AAA é uma doença que chama atenção das equipes médicas desde os tempos antigos. Nessa época, foram descritos dois tipos de aneurisma, sendo um descrito como dilatação espontânea da artéria e outro com aparecimento após trauma da artéria (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

No Brasil, em 1845, Monteiro (2005) descreveu uma técnica revolucionária de ligadura do AAA, tendo grande repercussão internacional.

A técnica do Endoaneurismorrafia foi descrita em 1903 por Rudolph Matas. Já em 1951, Charles Dubost (2007), na França, foi o primeiro a descrever a ressecção do AAA em reconstrução da aorta abdominal com enxerto homólogo de aorta preservada de cadáver por via extraperitoneal.

O AAA é uma dilatação patológica da aorta com deteriorização do tecido conjuntivo e uma modificação na parede da aorta com uma dilatação maior que 50% do esperado para o crescimento normal da artéria (FERRO, 2012).

O AAA está associado a neoplasias, insuficiência renal crônica decorrente da aterosclerose das artérias renais e lesões estenóticas concomitantes em várias artérias como coronárias, carótidas, renais e dos membros inferiores, tabagismo, doença pulmonar obstrutiva crônica, idade maior que 60 anos e sexo masculino (TORLAY et al., 2006).

### Prevalência e etiopatogenia

O AAA é observado em 80% dos casos abaixo das artérias renais e, com o envelhecimento da população,



o índice de prevalência entre pessoas maiores de 60 anos tem aumentado (BAPTISTA-SILVA; COSTA, 2004).

Essa incidência está aumentando porque a população mundial esta envelhecendo e apresentando uma expectativa maior de vida (OHANNES, 1998). Por meio de estudos realizados, pode-se observar que existe uma incidência 5% maior de AAA em homens e, se houver quadro de hipertensão, esse número aumenta (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

Em estudos realizados por Da Silva e colaboradores (1998), foram encontrados 45% dos aneurismas abdominais em necropsias realizadas em cadáveres e 55% eram do sexo masculino.

Raramente é causado por outras etiologias como traumas, sífilis etc. Normalmente é efeito de um projeto degenerativo considerado esclerótico. A maioria dos aneurismas escleróticos varia entre 60 e 70 anos de idade (FERRO, 2012).

Por anos, o AAA aumentou sua prevalência nos anciões, tese prontamente aceita pela classe medica, mas evidências clínicas e bioquímicas levam a crer que fatores hereditários e mudanças bioquímicas podem representar um papel de dominância na etiologia de aneurisma aórtico na maioria dos pacientes (COSTA, 2004).

Inúmeras investigações acerca da genética, nos casos de aneurisma, propõem uma herança familiar, isso porque alguns achados são compatíveis para o aparecimento do AAA (COSTA, 2004).

### Diagnóstico e tratamento

Normalmente o AAA é assintomático, mas pode ocorrer em alguns casos em que ele seja pulsátil, podendo ser percebido pela palpação realizada pelo médico assistente ou pelo próprio paciente. Esse tipo de aneurisma pulsátil é chamado popularmente de coração na barriga (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

Em investigações de patologias na próstata, por meio de ultrassom, também é comum se diagnosticar por acaso o AAA (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES, 2003).

O exame de palpação deve ser realizado em outras regiões do organismo, mas esse tipo de exame não oferece certeza sobre a presença de AAA, pois pode ser confundido com outras patologias na cavidade peritoneal, além de que o tamanho do aneurisma, o diâmetro do abdômen e a experiência do examinador são fatores que devem ser observados antes de se diagnosticar com certeza esse tipo de patologia (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

A angiografia é um método mais rudimentar mediante as muitas outras formas de se diagnosticar com certeza a presença de AAA, mas já foi utilizado e é uma visualização por radiografia dos vasos através de contraste, mas que não deve mais ser utilizado, porque apresenta como desvantagem a presença dos

trombos murais, dificultando a definição do diâmetro e da extensão do aneurisma (SPINOSA, 2002).

A ultrassonografia bem realizada consegue diagnosticar 100% dos casos de AAA e é um exame barato e facilmente realizado, mas possui algumas desvantagens que podem interferir nos resultados como a presença de gás intra-abdominal que pode interferir na clareza do exame, além de não conseguir demonstrar a origem das artérias renais (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

Existe ainda a tomografia axial computadorizada (TAC) que somente é utilizada quando se tem a suspeita da integridade do aneurisma (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

Esse tipo de ultrassonografia traz algumas desvantagens que são: alto custo do exame, uso de contrastes para realização deste, emissão de raios x, ou seja, de radiação, além de gerar uma dificuldade maior na realização e aplicação da técnica (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

Outro tipo de exame utilizado para fazer o diagnóstico é a angioressonância, que é semelhante à ultrassonografia e que futuramente deve substituir a angiografia. Algumas das desvantagens é o alto custo e não é um aparelho encontrado em todos os hospitais (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

Com a evolução do AAA, o risco de rotura é muito grande. Por isso, a intervenção cirúrgica é um meio profilático, evitando-se assim os efeitos catastróficos de uma rotura do aneurisma (SPINOSA, 2002).

Os aneurismas que sofrem rotura têm um índice de mortalidade elevadíssimo que pode chegar a 80% e ocorrem proporcionalmente ao tamanho do AAA (COSTA, 2004).

Segundo Araújo (2003), aneurismas menores de 4 cm devem ser feitos acompanhamentos com ultrassonografia a cada seis meses. Àqueles entre 4-5 cm, é oferecido o tratamento cirúrgico para os pacientes mais jovens e de bom risco. Para os maiores de 5 cm, deve ser feito tratamento cirúrgico, pois há um alto risco de rotura.

Em casos de dores numa massa abdominal pulsátil e quando o paciente já sabe que tem AAA e começa a apresentar dores abdominais no local do aneurisma, não deve ser adiado o procedimento cirúrgico, porque o risco de ocorrer a rotura é grande e não se deve perder tempo fazendo exames de uma patologia que já se sabe existir (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

O aneurisma pode ser inflamatório com intensa atividade inflamatória na região abdominal com dores e perda de peso ocasionalmente (ARAÚJO JÚNIOR; RODRIGUES 2003).

A exclusão de um AAA pode ser feita pela cirurgia convencional clássica com o manuseio direto do vaso doente ou por outra técnica que é a de se introduzir via endovenosa uma endoprótese no segmento dilatado do vaso. Esse procedimento é feito por meio de cateterismo pela artéria femoral e ilíaca (TORLAY et al., 2006).

Esse é um tratamento endovascular bastante utilizado como opção terapêutica que futuramente deve se tornar a terapia preferencial para essa patologia, porque é menos invasiva e por apresentar resultados bem satisfatórios (TORLAY et al., 2006).

O desenvolvimento da tecnologia das endopróteses tem sido positiva e a intenção desse tipo de tratamento é fazer a total exclusão do saco aneurismático (TORLAY et al., 2006).

No entanto, nesse tipo de procedimento terapêutico, ocorre ainda a continuidade da irrigação sanguínea (fluxo) na região onde foi retirado o aneurisma, o que pode levar a complicações como a formação de um novo coágulo (SPINOSA, 2002).

### Considerações

Para uma avaliação precisa do aneurisma da aorta abdominal, é necessário que o médico assistente seja bem minucioso para diagnosticar esse tipo de patologia.

Como exames complementares para detecção de AAA, temos a angiografia que não é conclusiva, mas foi muito utilizada no passado antes de novas tecnologias como a ultrassonografia, a tomografia axial computadorizada e a angioressonância que devem substituir a angiografia.

Por meio de diagnóstico preciso, pode-se indicar ao paciente uma intervenção cirúrgica ou a mais recente técnica para exclusão desse tipo de aneurisma, que é a inserção de endopróteses, que é um procedimento menos invasivo e com ótimos resultados.

Aneurismas maiores que 5 cm têm grande risco de rotura da artéria e deve ser imediatamente levado para o procedimento cirúrgico.

Por meio desta revisão bibliográfica, pode-se concluir que o AAA é uma patologia mais comum entre os homens com mais de 65 anos e que já tenham história de hipertensão e é encontrada acidentalmente na busca por outras patologias.

A maioria é assintomática e o exame mais preciso para se fazer o diagnóstico dessa patologia é a ultrassonografia, que bem realizada pode dar 100% de certeza do AAA.

O risco de rotura num AAA é bastante grande. Por isso, a cirurgia ainda é o mais indicado para se evitar os efeitos catastróficos do rompimento da artéria.

Atualmente as endopróteses também são bem utilizadas no tratamento do AAA e futuramente devem se tornar o meio preferencial de tratamento por ser menos invasivo.

### Referências

BAPTISTA-SILVA, J. C. C. **Aneurisma da aorta abdominal**. 2004. Disponível em: <<http://www.lava.med.br/livro>>. Acesso em: 14 set. 2012.

FERRO, G.; AMORIM, H. F.; ROSIQUE, I. A.; BORGHI, F. M.; DANIEL, R. A. F. **Aspectos epidemiológicos, etiopatogênicos, clínicos, diagnósticos e terapêuticos do aneurisma de aorta**

**abdominal**. 2012. Disponível em: <[www.conhecer.org.br/enciclop/2012a/saude/aspectos.pdf](http://www.conhecer.org.br/enciclop/2012a/saude/aspectos.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

ARAÚJO JÚNIOR, L.; RODRIGUES, C. **Aneurismas da aorta abdominal**. 2003. Disponível em: <[URL: http://www.lava.med.br/livro](http://www.lava.med.br/livro)>. Acesso em: 18 dez. 2012.

KAFEJIAN, O; RICCI, J. A; NEM JR., J. T.; ROBERTI, T.; BALANHO, E. Aneurisma de aorta abdominal: diagnóstico, tratamento cirúrgico e resultados. **CIRURGIA. VASC ANG.**, p. 08-14, 2008. Disponível em: <[www.jvascbr.com.br](http://www.jvascbr.com.br)> Acesso em: 15 dez. 2012.

MOREIRA, C. A. **Atividade física na maturidade: avaliação e prescrição de exercícios**. Rio de Janeiro: Sharpe, 2001.

SPINOSA, G.; MARCHIORI, E.; ARAÚJO, A. P.; CARAMALHO, M. F.; BARZOLA, P. Estudo morfométrico da aorta abdominal para tratamento endovascular dos aneurismas aórticos: comparação entre tomografia helicoidal e angiografia. **Rev. Bras. Cir. Cardiovascular**, p. 323-330, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbccv/v17n4/v17n4a07.pdf>>. Acesso: em 15 dez. 2012.

TORLAY, F. G. et al. **Proposta para padronização do relatório de tomografia computadorizada nos aneurismas da aorta abdominal**. 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-39842006000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-39842006000400006)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

# ESCOLA LIBERTADORA: CONFLITOS INTELECTUAIS EM AULAS PARTICIPATIVAS

Rafael Correia Lima<sup>1</sup>, Leniomar Oliveira Morais<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Licenciado em Artes Plásticas na UBC, licenciado em Pedagogia na UNINOVE, pós-graduado em Pedagogia Hospitalar na FAMESP, mestrando em Ciências da Educação na Universidad IberoAmericana em Asuncion (PY).

<sup>2</sup> Licenciado em Língua e Literatura Espanhola e Hispanoamericana, licenciado em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura na UnB, pós-graduado em Segurança Pública na Universidade do Sul de Santa Catarina, mestre em Linguística Aplicada na Universidad de Salamanca (ES), mestrando em Ciências da Educação na Universidad IberoAmericana em Asuncion (PY).

## Resumo

No Brasil, tem crescido o número de professores e escolas que adotam a tendência progressiva libertadora, que tem como parte de seus fundamentos a participação efetiva dos alunos e professores atuantes com o conteúdo numa relação de troca de saberes. A aula em que se propõe a participação e interação dos alunos com professores mediante o conteúdo pode ocasionar debates e discussões desfavoráveis e indesejáveis. Portanto, para reparar o acontecimento, faz-se necessário tirar o foco do conflito, agregando a construção do conhecimento e do pensamento humanizado, sendo necessário ao professor que medeia o conteúdo abordar de forma clara e objetiva pré-requisitos que antecedem as aulas, para nortear o conhecimento prévio dos alunos e originar o senso comum.

**Palavras-chave:** Conflitos. Participação. Libertadora. Mediação.

## Introdução

*[...] existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolver problemas [...] (SCHÖN, 1997, p. 21, apud BELOTTI; FARIA, 2010. p. 3).*

Há uma tendência na educação brasileira de que as escolas adotem uma prática educacional libertadora, contudo, esta ocasiona um ambiente propício ao surgimento de conflitos.

O conflito promove o amadurecimento intelectual, ao ponto de vista de agregar conhecimento, porém deve ser fiscalizado pelo professor, desde que este seja capaz de mediar a situação.

Em primeiro momento, vamos delimitar o assunto que gera os conflitos, para então proporcionar ao leitor uma ampla visão de mediação que o professor pretende e deve conceituar quando lida com a situação, de maneira que os alunos se coloquem no lugar do outro e que possam encontrar uma solução para o problema.

## Lidando com conflitos em sala de aula

No Brasil, tem crescido o número de professores e escolas que adotam a tendência progressiva libertadora, que tem como parte de seus fundamentos a participação efetiva dos alunos e professores atuantes com o conteúdo numa relação de troca de saberes. A partir de então, pode-se dizer que o conflito é inevitável perante qualquer situação ou em

qualquer grupo de pessoas, que independem da idade, classe social, gênero, religião, entre outros.

Para tanto, o professor coordena a atividade e atua juntamente com os alunos. Essa prática visa a uma formação crítica que capacita o aluno a transformar a sua realidade social.

De acordo com Aquino (1996, p. 34), “a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos”. Se essa relação for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força dessa relação é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos (BELOTTI; FARIA, 2010).

Segundo Freire (2009), um dos fatores mais importantes para a mediação de conflitos em sala de aula far-se-á por meio do diálogo. Isso se justifica na própria realidade do autor, pois viveu muito tempo num regime de opressão e exclusão, sob a dominação dos fortes perante os mais fracos, o que causou bons resultados. Para Belotti e Faria (2010 apud Nóvoa, 1997, p. 27):

*[...] as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.*

Segundo Libâneo (2003), os conteúdos de ensino adotados em sala de aula devem ser multiculturais e de conhecimento global, passar constantemente por uma avaliação para se atualizar de acordo com as realidades vivenciadas e que produz significados reais

e sociais. Cabe ao professor a tarefa de escolher conteúdos de ensinamentos adequados às peculiaridades locais e às diferenças individuais.

Desde então, o contexto aborda o conflito intelectual pessoal que origina um ambiente propício à participação permanente dos alunos. Contudo, essa interação deve ser controlada pelo professor para que não haja aborrecimento ao grupo nem permita exposição individual de um aluno perante os demais. Deve também evitar possíveis conflitos violentos que saem do intelectual e passam ao ofensivo.

### Humanizar para aprender

Uma prática de ensino com a real qualidade e compreensão de seus conteúdos e abordagens sempre foi libertadora, justifica-se pelo constante processo dessa libertação que surgiu pela necessidade em que a humanidade passa a ter a consciência de se humanizar<sup>1</sup> (ALMEIDA, 1995).

A partir desse princípio, pode-se afirmar que a participação efetiva dos alunos em sala de aula é uma das principais influências para originar o conteúdo a ser abordado e sugerido.

Ao professor, incumbe o papel de articular e propor ferramentas que possibilitem essa prática em sala de aula, a fim de conscientizar, agregar para a evolução do educando na construção de valores individuais e sociais no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que viver em sociedade é viver humanizado, o que não exclui a sua própria personalidade. "Parece-nos que o grande desafio dos educadores está em reverter à relação de desencontros, de conflitos e de pré-conceitos estabelecidos entre a escola, os professores e os alunos" (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 1).

Portanto, o respeito é o fator mais importante para a tarefa de educar (FREIRE, 2009).

Visto que lidar diretamente com alunos, que tem informações e valores individuais, pode agregar conhecimentos e saberes a estes, pois seus conhecimentos prévios não podem ser impostos ao público ou anulados para si, mas devem ser articulados no contexto de uma diversidade cultural e religiosa, sendo o seu conhecimento compartilhado e agregado ao grupo. Portanto, a relação da troca de informação é parte fundamental para essa ação.

O conflito em si é potencialmente transformativo, ou seja, há argúcia oferece aos indivíduos a oportunidade de desenvolver e integrar suas capacidades de força individual e empatia pelos outros [...]. Os processos de

intervenção como a mediação podem ser elaborados de modo a captar o potencial transformativo de conflito [...] (SALES, 2004, p.91 *apud* PACIEVITCH; GIRELLI, 2009 p. 7072).

A mediação é definida como uma interferência na negociação do conflito, que parte do professor para ajudar os envolvidos, de forma mútua e espontânea, a encontrar um consenso para a ocasião.

O professor deve articular as situações conflituosas para que o fator mais importante seja a amplitude da informação positiva, abrangendo toda a turma, e também resgatar para o contexto os alunos que ficam alheios à situação.

Para essa abordagem, prevalece a necessidade e a realidade do educando, assim, partir para um ambiente de conversação e criar um clima de confiança entre o educador e o educando resultará no conhecimento.

### Considerações

A escola que adota a tendência progressiva libertadora deve fornecer subsídios para a formação do professor para que ele tenha ferramentas que o possibilite a lidar com os conflitos que as aulas participativas originam.

A educação deve fornecer o acesso construtivo de uma sociedade criadora que busca atuar na formação das novas gerações num pensamento crítico, buscando aprofundar a consciência da sua dignidade humana, o que favorece uma livre autodeterminação e promove o senso comunitário.

Fica claro que os conflitos são necessários, acontecem aleatoriamente e variam de acordo com as personagens envolvidas, mas o que deve permanecer é o conhecimento produzido na aula participativa, conceituando a visão crítica dos alunos e construindo um resultado positivo, que desenvolve a compreensão coletiva e proporciona o conhecimento intelectual e social pertinente a sua coletividade.

### Referências

- ALMEIDA, D. Luciano Mendes de. **Prefácio, do Histórico da Educação Católica no Brasil, A E C**. In: LIMA, Irmã Severina Alves de. Caminhos novos na educação. São Paulo: FTD, 1995.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação Professor/Aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, FAC São Roque, v. 01, n. 01, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Pais e Terra, 2009.
- Acesso em: 29 jan. 2013.
- LANCETTI, Antonio. Notas sobre humanização e biopoder. **Rev. Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 13, supl. I, Botucatu, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000500033](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500033). Acesso em: 29 jan. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A Pedagogia crítica social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- PACIEVITCH, Thais Puc; GIRELLI, Eliane Puc; EYNG, Ana Maria. Violência nas escolas: Mediação de conflito e o clima escolar.

<sup>1</sup> **Humanizar** é cuidar de outros, assistir, etimologicamente é estar do lado do outro, aliviar o sofrimento do povo, socializar, incluir. LANCETTI, Antonio. Notas sobre humanização e biopoder. **Rev. Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 13, supl. I, Botucatu, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000500033](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500033).

Revista PUCPR IX Congresso Nacional de Educação, PUCPR,  
p.7067-7079, out. 2009.  
SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom  
Quixote, 1997.

## DIAGNÓSTICO POR IMAGEM PARA HÉRNIA DE DISCO: UMA REVISÃO LITERÁRIA

André Luiz da Silva<sup>1</sup>, Beatriz Bottcher dos Santos Gobato<sup>1</sup>, Elisa Oliveira Santos<sup>1</sup>, Daniela Patricia Vaz<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduados em Tecnologia em Radiologia (FAMESP).

<sup>2</sup> Mestre em Reabilitação do Equilíbrio Corporal e Inclusão Social (UNIBAN), especialista em Psicopedagogia (UNOESTE), especialista em Dermatologia Funcional (GAMA FILHO), fisioterapeuta (UNIBAN).

### Resumo

A hérnia de disco ocorre quando há o rompimento do disco articular e, assim, o extravasamento do núcleo para os espaços intervertebrais, por isso, o seu principal sintoma é a dor. Para o tratamento, é usado o conservador que é feito com medicamentos, exercícios e repouso e, em alguns casos de extrema dor, o tratamento cirúrgico. O melhor diagnóstico da doença é feito com o exame de ressonância magnética, pois ele fornece maiores informações com imagens mais precisas. O objetivo deste trabalho de revisão de literatura é descrever a metodologia usada no diagnóstico por imagem de hérnia de disco, dando ênfase aos métodos diagnósticos de raios-x, tomografia computadorizada e ressonância magnética. Dessa forma, concluindo que para o melhor diagnóstico para a hérnia de disco lombar é a ressonância magnética, pois os raios-x é usado apenas para excluir outras doenças e a tomografia não possui na sua imagem detalhes suficientes para o diagnóstico exato.

**Palavras-chave:** Hérnia de disco. Ressonância magnética. Raios-X. Tomografia computadorizada.

### Introdução

A lombalgia acomete aproximadamente 80% da população mundial e 30 a 40% desta apresentam hérnia de disco, mas de 2 a 3% não apresentam sintomas. Os homens são os mais afetados por essa doença: aproximadamente 4,8% deles, enquanto apenas 2,5% são mulheres. A primeira crise de dor apresenta-se geralmente aos 37 anos (WENTHER; ROCHA; BARROS, 2004).

A hérnia de disco é quando ocorre o rompimento do disco e do anel fibroso. O disco está localizado entre os corpos vertebrais e sua função é atenuar impactos. Seu melhor diagnóstico é feito pela ressonância magnética, que oferece a melhor informação das estruturas (PAGNO, 2005).

A hérnia de disco é responsável pela lombociatalgia, uma frequente dor de músculo esquelético. A expressão hérnia de disco significa um processo em que ocorre ruptura do anel fibroso, com subsequente deslocamento da massa central do disco nos espaços intervertebrais, comuns ao aspecto dorsal ou dorso-lateral do disco (BARROS et al., 1995). Os problemas causados por essa afecção têm sido os principais motivos para dispensa do trabalho por falta de capacidade (ATLAS et al., 2000).

Existem fatos que indicam a genética como componente importante na etiopatogênese da hérnia de disco. Ultimamente, têm sido empreendidos muitos esforços para identificar genes que desempenham a função relevante no desenvolvimento e na evolução dessa patologia (BATTIE et al., 1995).

Existem alguns possíveis genes envolvidos que parecem figurar o gene receptor de vitamina D, sendo

eles: o VDR VDR (JONES et al., 1998; VIDEMAN et al., 1998) codifica para uma das cadeias polipeptídicas do colágeno IX, ou seja, o gene COL9A2 (ANNUNEN et al., 1999) e o aggrecan humano – AGC – (responsável pela codificação do proteoglicano, maior componente proteico da cartilagem estrutural, que suporta a função biomecânica nesse tecido (DOEGE et al., 1997; HORTON et al., 1998; KAWAGUCHI et al., 1999).

O fato de existirem muitas divergências de opinião dos especialistas e também a falta de uma metodologia sistemática acaba obstruindo o desenvolvimento de estudos clínicos suficientemente confiáveis para serem postos em prática. Existe uma necessidade de serem feitos protocolos em um padrão específico que quantifiquem, comparem e sumariem as ideias diferentes dos especialistas sobre a melhor forma de tratamento (WIETLISBACH et al., 1999).

Para Salter (2000) e Pagno (2005), a radiografia deve fazer parte da avaliação de imagem, já que é rotineira e de baixo custo. Mesmo que o quadro clínico possa ser claro e sugestivo para hérnia de disco, não se pode esquecer de que é possível que outras alterações coexistam e que podem ser detectadas pela radiografia. Para uma análise mais completa da coluna, são complementações importantes o exame ortostático e o dinâmico em flexão e extensão.

A ressonância magnética (RM) é o exame de eleição. No Brasil, ainda se insiste no uso da tomografia axial computadorizada, que não se aproxima da qualidade e tampouco da sensibilidade da ressonância magnética, embora seja capaz de identificar uma hérnia de disco. A RM é um exame indispensável para a avaliação mais completa e correta

do paciente, pois traz informações detalhadas de partes ósseas e de tecidos moles que podem ajudar não só no diagnóstico como também na proposta terapêutica (PAGNO, 2005).

A RM classifica a hérnia de disco pela sua forma, que ocorre da seguinte forma: o material discal, proveniente principalmente do núcleo pulposo, está deslocado para fora dos limites intervertebrais, podendo tomar três formas diferentes: protrusão, extrusão ou sequestro. Neste trabalho de revisão bibliográfica, temos como objetivo descrever a metodologia usada no diagnóstico por imagem para diagnosticar hérnia de disco de acordo com a literatura, dando ênfase aos métodos diagnósticos de raios-x, tomografia e ressonância magnética.

### **Hérnia de disco na coluna lombar**

A hérnia de disco nada mais é que uma alteração do disco articular. Essa alteração ocorre com o rompimento do anel fibroso e posteriormente o deslocamento do núcleo do disco para os espaços intervertebrais, assim provocando dor, pois há comprimento de alguma raiz nervosa (ORTIZ; ABREU 2000; PAGNO, 2012).

Segundo Knoplich (1987), o disco modifica-se quando sua estrutura fibro-elástica sofre fissuras por traumas, má postura e idade. Para Salter (2001), 95% dos casos as herniações acontecem nos espaços L4-L5, onde há maior estresse e mobilidade da coluna.

O movimento que mais causa o rompimento do disco é a flexão junto à rotação, movimentos que quando feitos de maneiras repetitivas causam degeneração do núcleo do disco que consequentemente desidratará (BARROS FILHO, 1995).

De acordo com Barros Filho (1995), quando ocorre alteração do núcleo do disco intervertebral à erosão do anel fibroso e possibilidade de fissura. Quando acontece o prolapso distal ocasionando o rompimento do ligamento e o núcleo do disco invade o canal vertebral, a hérnia é denominada extrusa, e quando um pedaço migra dentro do canal, para cima, para baixo, ou para o interior do forame, a hérnia chama-se sequestrada.

A hérnia de disco é classificada de acordo com sua localização, a mediana comprime a região anterior da medula: a hérnia centro lateral pode comprometer a raiz transeunte ou raiz emergente; a hérnia foramidal compromete a raiz emergente; e a hérnia extremolateral ou extraforamidal na região lombar compromete a raiz superior, pois os cursos das raízes lombares são oblíquas (BARROS FILHO, 1995).

### **Diagnóstico**

O diagnóstico imaturo e exato é indispensável para o princípio do tratamento, pois ele pode evitar uma futura paralisia com a possibilidade de essa lesão ser irreversível (MURADE; NETO; AVANZI, 2002).

Segundo Hernemann e Shumacher (1995), em 90% dos casos, o diagnóstico pode ser conclusivo pelos sintomas. Os exames servem de ajuda para avaliar o lugar correto da lesão para não haver falsos diagnósticos.

### **Diagnóstico de hérnia de disco por raios-x**

O exame radiográfico não colabora para diagnosticar uma hérnia de disco, mas ajuda a exclusão de outras possíveis causas para as dores lombares e ciáticas (SALTER, 2001 *apud* PAGNO; 2005).

Para Hernemann e Shumacher (1995), os RX nos posicionamentos ântero posterior (AP), perfil (P) e oblíquas (Obl), com flexão e extensão, ajudam a eliminar possíveis doenças sistêmicas, fraturas e deformidades. Na radiografia, é possível visualizar os espaços intervertebrais, calcificações marginais, forame neural, calcificações interfacetarias.

Para Salter (2001) e Pagno (2005), a radiografia é somente para uma investigação inicial, pois ela demonstra apenas estruturas ósseas e não consegue delimitar com qualidade as estruturas nervosas e os defeitos nos discos intervertebrais.

Para Bioazoli (2006), nas radiografias, podemos visualizar os seguintes pontos anatômicos: o corpo de L1-L5, discos intervertebrais de L1-L5, processos transversos, processos espinhosos, processos articulares superiores e inferiores, pedículos, articulações intervertebrais (L1-L2, L2-L3, L3-L4, L4-L5, articulação sacroilíaca e asa do sacro. O protocolo usado para esse exame está em anexo.

### **Diagnóstico de hérnia de disco por tomografia computadorizada**

A TC é feita caso o paciente tenha a eventualidade de não poder realizar a RM. Caso o paciente seja submetido à TC, é necessário fazer também um mielograma para que nenhuma anormalidade passe despercebida. A mielografia é um exame invasivo, e que só é indicado se as imagens de RM e TC não forem suficientemente esclarecedoras (PAGNO, 2005).

Para Nobrega (2007), na tomografia, as imagens são obtidas em cortes transversais para evitar as sobreposições das estruturas. Esta permite diferenciar tecidos e diferenciar diferentes densidades com mais precisão. As únicas desvantagens desse exame é o alto nível de radiação e a posição para realizar o exame, sendo um ótimo exame para visualizar as partes ósseas, mas para nervos, ligamentos e discos, ela deixa a desejar. Na tomografia de coluna lombar, são visualizadas as vértebras lombares e os discos vertebrais. Protocolos em anexo.

### **Diagnóstico de hérnia de disco por ressonância magnética**

O melhor exame para diagnosticar hérnia de disco é a RM, pois ela mostra prematuramente alterações estruturais da medula óssea (PAGNO, 2005).

De acordo Hernnemann e Shumacher (1995), a RM é o melhor exame para visualizar partes moles, pois fornece com precisão informações e monitora o retrocesso das herniações tratadas sem cirurgias.

Para Westbrook (2002), a RM é considerado o exame de maior precisão para doenças da coluna vertebral, pois nela são evidenciadas as estruturas de partes moles como nervos, vasos sanguíneos, ligamentos de discos intervertebrais.

As vantagens desse exame é que ele não usa radiação ionizante e seu meio de contraste não tem muitas incidências de efeitos colaterais, além de ele poder gerar imagens em qualquer corte. As poucas desvantagens são que além de os pacientes terem que ficar imóveis, na mesma posição durante todo o exame, pacientes que tenham pinos, placas e marcapasso não podem realizar o exame. No exame de ressonância magnética de coluna lombar, é possível ver todas as vértebras, os discos, os ligamentos e as artérias (WESTBROOK, 2002).

### Tratamento

O tratamento de hérnia de disco é um necessário repouso, ficando deitado, pois essa posição alonga a coluna vertebral. Podem-se fazer compressas de calor, pois ajuda o relaxamento muscular e assim alivia a dor. O médico pode também prescrever medicações para dor, anti-inflamatórios e relaxantes musculares (ORTIZ, 2000).

Weber (1983) concluiu que a maioria dos pacientes que fazem tratamento conservador tem uma evolução favorável, principalmente os que fazem atividade física. O tratamento com exercícios é uma opção para a dor lombar, pois melhora a mobilidade, a estabilização da coluna, a força muscular, a coordenação motora e é considerado um tratamento de baixo custo.

Para Negrelli (2001), o tratamento conservador é a primeira escolha para o alívio da dor, o aumento da capacidade funcional e o atraso do avanço da doença. O tratamento cirúrgico é indicado nos casos graves, quando a hérnia promove dores fortíssimas ou paralisia dos membros ou órgão em função do acometimento nervoso.

De acordo com Weber (1983), os pacientes operados e não operados têm resultados parecidos e idênticos em 10 anos.

### Etiologia

Negrelli (2001) considera que há alguns fatores considerados de risco para o desenvolvimento da hérnia de disco como carregar peso, sedentarismo, dirigir e fumar. Além do envelhecimento natural, há também indícios da confirmação da herança genética como elemento importante para desenvolvimento da

hérnia de disco, que pode ser ocasionada também por algum trauma decorrente de um acidente.

Segundo Cox (2002), junto com a má postura e o uso inadequado da coluna, as pessoas que carregam mais de 18 kg todos os dias têm maiores chances de sentir dor lombar do que aquelas que carregam apenas 9 kg.

De acordo com Kisner (1992), há diversas causas para agravar a dor lombar causada pela hérnia de disco, tais como trauma, estresse e o fator hereditário. No entanto, as alterações posturais – como, por exemplo, a má postura contraída pelas pessoas nas atividades do dia a dia – são as maiores responsáveis pelo aumento da pressão intradiscal e a consequente alteração deste.

### Sintomas e prevenção

Segundo Turek (1991), os sintomas da hérnia de disco lombar são causados pelas alterações traumáticas ou degenerativas do disco ou das articulações espinhais. Seus sintomas são de dor e espasmos musculares e a dor pode ser aguda, diminuindo a mobilidade. Assim, qualquer movimento ou extensão se torna doloroso e limitante. Quando há compressão da raiz nervosa, a dor é igual ou mais forte, resultando na fraqueza dos músculos suprimidos pelo nervo.

A manifestação de dor vai depender do estado em que se encontram as estruturas comprometidas que podem ser sintomáticas ou assintomáticas (MAKOFSKY, 2004).

Para Segal (2002), um dos sintomas mais comuns pode ser a limitação do movimento de flexão, extensão e rotação ou manifestação de dor irradiada para os membros inferiores. Pode haver também alteração na sensibilidade, diminuição da força muscular, alteração dos reflexos.

Para evitar uma possível hérnia de disco, é necessário tomar algumas medidas de precaução como correção da postura, usar sapatos confortáveis, sentar-se corretamente, evitar o sedentarismo, sempre estar com o peso adequado, evitar carregar objetos pesados, entre outros (LOPES, 2006).

Segundo José (2001), a prevenção vem da prática de atividade física, pois ela é positiva e já até foi defendida por Hipócrates, quando este se certificou que os exercícios fortalecem os músculos frágeis.

De acordo Salgado (1985), carregar cargas junto ao corpo, alongar e aquecer antes de qualquer esforço com a coluna e levar objetos pesados, dobrando os joelhos e mantendo as costas eretas, são práticas preventivas para evitar uma possível hérnia de disco.

### Anatomia da coluna lombar

A coluna lombar possui cinco vértebras lombares que formam uma curvatura arredondada na região posterior do corpo. Ela é composta por discos intervertebrais, ligamentos: longitudinal anterior e



posterior; interespinal; supra-espinal e amarelo, e tem como acidentes ósseos: corpo; pedículo; processos transversos; processos espinhosos; forame vertebral; lâmina; massas laterais; processo acessório; processos articulares superiores e inferiores; e músculos (DÂNGELO; FATTINI, 2000).

Segundo Knutzen (1999), a região lombar é sustentadora do peso de toda coluna, mas a quinta vértebra lombar, que é a maior de todas elas, sustenta o peso da parte superior do corpo, por isso, a lombar é a região mais frequentemente lesada, pois a maioria dos seus movimentos ocorre nessa região, sobrecarregando assim essa parte do corpo. Esse é um dos motivos para grande ocorrência de hérnias nesses seguimentos.

Segundo Barros Filho (1997), os discos vertebrais estão localizados entre os copos vertebrais. Ele é composto pelo núcleo pulposo e anel fibroso. Sua função é amortecer e permitir movimentação em vários eixos. O núcleo pulposo é macio e com textura gelatinosa, composto por uma variação de 70% a 90% de água e de 15% a 20% de colágeno, estando localizado posteriormente do que no centro como os outros segmentos da coluna. O anel fibroso é constituído por lamina concêntricas de fribocartilagens de forma arredondada como a do disco, sendo ele mais fibroso que cartilaginoso.

#### **Descoberta dos raios-x e tomografia computadorizada**

Foi Wilhelm Conrad Röntgen (1845-1923) quem descobriu e batizou os RX, além de fazer a primeira radiografia da história. Os RX foram descobertos em 8 de novembro de 1895, na Universidade de Wüzburg, Alemanha, repetindo o experimento de outro cientista, Philipp Lenard (1862-1947). Isso ocorreu quando Wilhelm estudava o fenômeno da luminescência produzida por raios catódicos num tubo de Crookes. Esse dispositivo foi envolvido por uma caixa de papelão preta e guardada numa câmara escura. Próximo à caixa, havia um pedaço de papel recoberto de platino cianeto de bário. Röntgen também percebeu quando fornecia corrente elétrica aos elétrons do tubo, este emitia uma radiação que velava a fotografia. Intrigado, resolveu intercalar, entre o dispositivo e o papel fotográfico, corpos opacos à luz visível. Dessa forma, obteve provas de que vários materiais opacos à luz diminuam, mas não eliminavam a emissão dessa estranha irradiação induzida pelos raios de luz invisível, então desconhecido. Isso indicava que a energia atravessava facilmente os objetos e se comportava como a luz visível (MARTIN, 2005).

Para Martins (2005), após exaustivas experiências com objetos, Röntgen convenceu sua esposa a participar de seus experimentos, imobilizando por cerca de 15 minutos a mão dela no trajeto dos raios e sobre uma placa fotográfica. Com isso, observou o aparecimento das imagens das sombras dos ossos da

mão e do anel que ela usava, cercado pela penumbra dos tecidos moles, os quais eram mais permeáveis aos raios e, conseqüentemente, produziam uma sombra mais fraca.

Segundo Martins (2005), em 1896, Röntgen descobriu que os RX, sem proteção, causava vermelhidão na pele e ulcerações. Em casos mais graves de exposição, causaria sérias lesões cancerígenas, morte das células e leucemia, o que fez ele Röntgen falecer. Em 1901, sua descoberta valeu-lhe o prêmio Nobel de Física.

Para Nobrega (2007), a TC surgiu como diagnóstico por imagem em 1971, sendo realizadas as primeiras imagens de crânio por esse método, mas a tecnologia só foi mostrada para a sociedade científica em 1972 por Geodfrey N. Housfield.

Geodfrey N. Housfield (1919-2004) e Allan M. Cormarck (1924-1998), que também desenvolveu pesquisas nessa área, ganharam o prêmio Nobel de medicina no ano de 1979. O método teve grande repercussão pela sua característica de avaliação de partes moles como músculos, vísceras e parênquima cerebral, até então difíceis para serem visualizados (NOBREGA; 2007).

Segundo Nobrega (2007), a TC revolucionou o diagnóstico neurológico, pois até a sua introdução, o diagnóstico de hematoma de trauma craniano ou mesmo acidente vascular cerebral eram feitas com segurança na cirurgia, com os riscos inconvenientes que possa trazer este procedimento. Em pouco tempo, a TC pôde também ser utilizada nos demais órgãos e não apenas no crânio. O primeiro aparelho de TC no Brasil foi instalado no Hospital Beneficência Portuguesa na cidade de São Paulo (SP), no bairro da Bela Vista.

A TC vem sofrendo alterações, sendo objetivo de pesquisa para redução do tempo de exame e resolução das imagens. Suas principais mudanças foram a evolução das gerações dos aparelhos, pois os multislice são rápidos e permitem aquisição de até 300 imagens por segundo. Os tomógrafos atuais são equipados com processadores de alta capacidade no armazenamento de dados (NOBREGA, 2007). Protocolos em anexo.

#### **Descoberta da ressonância magnética**

Segundo Westbrook, a RM foi descoberta em 1940 por Eduard Mills Purcell (1912-1997) e Felix Bloch (1905-1983), como um método para determinar características dos núcleos atômicos. RM é a forma de uma imagem que utiliza um campo magnético (Bo) muito forte e homogêneo e um pulso de radiofrequência (RF) para diferenciação de tecidos. O papel fundamental de se utilizar o campo magnético é promover o alinhamento dos prótons de hidrogênio de forma homogênea, necessitando ter sinal intenso para que possa captá-lo. As ondas de RF estão associadas com as transições entre os níveis de energia dos diferentes estados magnéticos de determinados

núcleos atômicos, portanto, nessa região do espectro das ondas eletromagnéticas é que se situam as frequências características da RM, que vai de 1 a 500 MHz. Na RM, não é utilizada radiação ionizante e, por isso, é mais segura que a TC em termos de danos biológicos aos tecidos (WESTBROOK, 2002).

Segundo Cox (2002) como em exame de RM não se utiliza radiação ionizante bem como contrastes a probabilidade do paciente sofrer com efeitos colaterais é muito baixa.

Outra vantagem em relação à RM é que a mesma realiza exames com captação de imagem em qualquer plano se compararmos com a TC que realiza apenas exames em plano axial (BIASOLI, 2006).

Para Westbrook (2002), a RM é utilizada para diagnosticar lesões ou alterações das estruturas dos tecidos no corpo humano.

De acordo com Battie e seus colaboradores (1995), as principais desvantagens para realização da RM são, a demora para a aquisição das imagens, seu alto custo, as questões de segurança para pessoas portadoras de matérias ferro magnético, tais como, marcapasso, próteses antigas entre outras, pacientes obesos (acima de 120 kg), pacientes que apresentam claustrofobia e com mobilidade reduzida.

### Considerações

De acordo com a revisão literária, podemos entender que a RM é o melhor diagnóstico para a doença de hérnia de disco lombar, pois ela fornece maiores informações como detalhes anatômicos, além de serem melhor para visualizar ligamentos, nervos, músculos, e os discos vertebrais podem ser vistos em vários planos diferentes. Os RX e a TC não são indicados pelo fato de a radiografia convencional não diagnosticar a hérnia e sim excluir outras doenças, e a tomografia pela falta de detalhes na imagem.

Com relação à RM e sua especificidade e sensibilidade para o diagnóstico das hérnias de disco de acordo com a revisão literária realizada temos uma precisão elevada quando comparada ao exame de tomografia computadorizada e o de raios x. A combinação da capacidade de obtenção de imagens e sequências usadas nos exames de RM faz dele o melhor método de imagem diagnóstica para avaliação da anatomia dos discos intervertebrais e outras estruturas que são afetadas na hérnia de disco.

No entanto, devem se realizar mais estudos para que se tenha um melhor discernimento entre as imagens e principalmente sobre suas indicações, casuísticas e técnicas utilizadas.

### Referências

ANNUNEN, S. et al. An allele of COL9A2 associated with intervertebral disc disease. *Science*, v. 285, p. 409-412, 1999.  
 ATLAS, S. J.; CHANG, Y.; KAMMANN, E.; KELLER, R. B.; DEYO, R. A.; SINGER, D. E. Long term disability and return to work among patients who have a herniated lumbar disc: the effect of disability compensation. *J. Bone Joint Surg Am*, v. 82, p. 4-15, 2000.

BARROS, F. T.; BASILE, Jr. R. **Coluna vertebral**. Diagnóstico e tratamento das principais patologias. São Paulo: Sarvier, 1995.  
 BATTIE, M. C. et al. Similarities in degenerative findings on magnetic resonance images of the lumbar spines of identical twins. *J. Bone Joint Surg Am*, v. 77, p. 1662-1670, 1995.  
 BIASOLI, A. Jr. **Técnicas radiográficas**. Rio de Janeiro: Rubio, 2006.  
 BONTRAGER, K. L.; LAMPIGNANO, J. P.; **Tratado de posicionamento radiográfico e anatomia associada**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.  
 COX, J. M. **Dor lombar**. Mecanismo, diagnóstico e tratamento. 6. ed. São Paulo: Manole, 2002.  
 DOEGE, K. J. et al. A human-specific polymorphism in the codon region of the aggrecan gene. *J. Biol Chem*, v. 272, p. 13974-13979, 1997.  
 FERNANDES, R. C. P.; CARVALHO, F. M.; Doença do disco intervertebral em trabalhadores da perfuração do petróleo. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 1994.  
 FILHO, B.; TARCÍSIO, E. P.; JR. R. **Coluna vertebral**. Diagnóstico e tratamento das principais patologias. São Paulo: Savier, 1995.  
 HAMILL, J.; KNUTZEN, K. M. **Bases biomecânicas do movimento humano**. São Paulo: Manole, 1999.  
 HORTON, W. E. et al. An association between an aggrecan gene polymorphic allele and bilateral hand osteoarthritis in elderly white men: data from the Baltimore Longitudinal Study of Aging (BLSA). *Osteoarthritis Cartilage*, n. 06, p. 245-251, 1998.  
 JUNIOR, A. B. **Atlas de anatomia radiográfica**. Rio de Janeiro: Rubio, 2006.  
 JONES, G., WHITE, C., SAMBROOK, P., EISMAN, J. Allelic variation in the vitamin D receptor, lifestyle factors and lumbar spinal degenerative disease. *Ann Rheum Dis*, v. 57, p. 94-99, 1998.  
 KAWAGUCHI, Y. et al. Association between an aggrecan gene polymorphism and lumbar disc degeneration. *Spine*, v. 24, p. 2456-2460, 1999.  
 KISNER, C. C.; LYNN, A. **Exercícios terapêuticos**. Fundamentos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Manole, 1992.  
 KNOPLICH, J. **Viva bem com a coluna que você tem**. Dores nas costas tratamento e prevenção. 12. ed. São Paulo: Ibrasa, 1973.  
 LOPES, A. A. et al. **Tecnologia radiológica e diagnóstico por imagem**. São Caetano do Sul: Difusão, 2010.  
 MAKOFSKY, H. W. **Coluna vertebral: terapia manual**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.  
 MURADE, E. C. M.; HUNGRIA NETO, J. S. H.; AVANZI, O. Estudo da relação e da importância entre a semiologia clínica, tomografia axial computadorizada e eletro-neuromiografia nas radiculopatias lombares. *Acta ortop. bras*. 2002, vol.10, n.4, pp. 18-25.  
 NEDRELLI, W. F. Hernia discal: procedimentos de tratamento. *Acta ortop. bras*. vol.9 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2001  
 NOBREGA, A. I. **Manual de tomografia computadorizada**. São Paulo: Atheneu, 2007.  
 ORTIZ, J.; ABREU, A. D. Tratamento cirúrgico das hérnias discais lombares em regime ambulatorial. *Revista Brasileira de Ortopedia*, v.35, n.11/12, p.440-446, 2000.  
 PAGNO, E. **Método Mckenzie como proposta de tratamento de hérnia de disco lombar**. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Monografia), Faculdade Assis Gurgacz, Cascavel, 2005.  
 SALGADO, A. S. I. **Eletrofisioterapia: manual clínico**. Londrina: Midiograf, 1999.  
 SEGAL, A. Indicações e contraindicações para realização das operações bariátricas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 24, n. 03, 2002.  
 VIDEMAN, T. et al. Intragenic polymorphisms of the vitamin D receptor gene associated with inter-vertebral disc degeneration. *Spine*, v. 23, p. 2477-2485, 1998.  
 WETLER, E. C. B.; ROCHA, V. A. Jr.; BARROS, J. F. O Tratamento Conservador através da Atividade Física na Hérnia de Disco Lombar. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n. 70, mar 2004.  
 WESTBROOK, C. **Manual de técnicas de ressonância magnética**. São Paulo:Revinter, 2002.  
 WIETLISBACH, V. et al. Statistical approaches in the development of clinical practice guidelines from expert panels: the case of laminectomy in sciatica patients. *Med Care*, v. 37, p. 785-797, 1999.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: formação docente e condutas metodológicas

Quelita Martins Torquato dos Reis<sup>1</sup>, Patrícia Rodrigues<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Método de São Paulo

<sup>2</sup> Mestre em Educação (USP), Especialista em Educação a distância (SENAC), Bacharel em Letras (USP), Licenciatura em Língua Portuguesa (USP) e Licenciatura em Pedagogia (UNINOVE).

### Resumo

Vivemos em uma sociedade que se transforma a todo o momento e, em meio a essas mudanças, está o professor com a expectativa de direcionar seus alunos para alcançar novas descobertas. Tendo essa afirmação como ponto de partida, a proposta deste trabalho é apresentar um pouco da história da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Ensino Técnico) e estudar algumas possibilidades metodológicas de atuação dos docentes desse nível de ensino, que por séculos foi marginalizado. Quanto ao aspecto metodológico, optou-se por um estudo de caráter bibliográfico, investigativo e qualitativo. A fundamentação teórica foi substanciada pelas ideias defendidas por autores renomados como Libâneo, Imbérnon, Rios, Santos, Cunha, Oliveira, Esteve, entre outros, pelos documentos governamentais e por aspectos legais. Já o estudo investigativo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de campo, cujo instrumento de ação foi a aplicação de um questionário impresso com questões abertas a docentes atuantes nesse nível educacional. Para tanto, partiu-se dos seguintes questionamentos: como deve ser a formação do professor? Ela precisa ser contínua ou não? Qual é o melhor método para o docente utilizar em aula? Precisa fazer uma relação entre teoria e prática? Para essas questões, obteve, tanto por meio dos estudos teóricos como pelas respostas dos sujeitos, que o professor, a todo o momento, precisa estar em constante atualização dos seus saberes e que a metodologia ativa, dialógica e prática é a que melhor se enquadra na formação de alunos da educação profissional técnica, principalmente pela necessária relação da teoria com as vivências práticas para atuação imediata no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino técnico. Formação docente. Didática.

### Introdução

No Brasil, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (conhecida até pouco tempo por Ensino Técnico), por um logo período de tempo, sofreu uma marginalização e, somente hoje, vem conquistando seu espaço e reconhecimento em sua essência, sobretudo a partir de alguns programas governamentais como o VENCE, que é um programa de iniciativa do Governo do Estado de São Paulo que articula o Ensino Médio da rede estadual ao Ensino Técnico, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Independentemente dos programas e das origens, a Educação Profissional é direcionada para o preparo da força de trabalho, mas com vantagens que antes não se via. Atualmente, ela deve ser alinhada com as novas propostas tecnológicas, já que o mundo em que vivemos é tecnológico, o que faz com que o ensino tenha seu valor indescritível.

Dentro dessas novas propostas de ensino, discutir sobre o papel do professor é fundamental, já que é ele quem vai direcionar seus alunos para novas descobertas. Assim, cabe a ele buscar alternativas

precisas e métodos eficientes para suas condutas em sala de aula.

Para tanto, o docente precisa conhecer seu aluno e suas necessidades, lembrando-se de que o perfil dos alunos da educação profissional técnica é diferente dos alunos da educação regular, pois aqueles buscam um preparo para ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Então, as aulas devem ser relacionadas a vivências de práticas do mercado.

### Um pouco de história

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como hoje é intitulado o Ensino Técnico, iniciou-se no período colonial. As funções exercidas, no qual muitas delas eram voltadas para o artesanato, foram desenvolvidas a partir das necessidades da sociedade da época, classificando quem colaboraria com a mão de obra. Enquanto isso, foram criados os seminários, que eram o estudo filosófico, com uma seriedade acadêmica, literária e teológica que somente seria destinado a elite. Com isso, ficou evidenciada a separação entre o grupo de classe elevada e o grupo de trabalhadores (BRASIL, 2009).

Em Minas Gerais, por volta de 1674, houve a descoberta do ouro e, mais tarde, para manipular o material, criou-se a Casa de Fundição e de Moeda,

que oferecia um ensino especial destinado somente aos filhos dos brancos. Em contrapartida, os Arsenais da Marinha criaram os Centros de Aprendizes de Ofícios que, como mão de obra, contava com a ajuda de operários que foram recrutados de Portugal (BRASIL, 2009).

O Brasil seguia em crescimento, mesmo vivendo um período bastante discriminatório e fortemente dualista em relação ao trabalho escravo e o trabalho intelectual. Diante desse crescimento, houve a época de degradação e tudo o que já havia conquistado se fez extinto por vários mandatos e ordem régia, quando foi ordenado o fechamento de tipografias, fundições e oficinas de ourives em Recife, Pernambuco e outras regiões do Brasil em meados de 1706 a 1766 (FONSECA *apud* SANTOS, 2011, p. 91).

No contexto educacional, fecharam-se várias escolas existentes, tentando criar uma escola laica com envolvimento político como nos relata Scirea (2010, p. 19):

Através de um decreto, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal, impactando também as instituições de ensino no Brasil, o sistema escolar existente foi desorganizado. O império, então, assumiu a responsabilidade pela instrução pública, sendo um dos seus objetivos criar uma educação laica e a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso.

Uma vez que se tomou tal atitude, afetou o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das funções profissionais, já que, com as fábricas fechadas, não haveria necessidade de se manter escolas abertas para a formação profissional. Então, quando D. João VI veio para o Brasil, em 1808, ele repensou o desenvolvimento industrial, deu permissão para a abertura de novas fábricas e reiniciou um novo processo educacional voltado para a formação técnica. Para tanto, nesse momento, foram recrutadas crianças e jovens órfãos para contribuir na formação da força de trabalho (SANTOS, 2011).

Entre 1873 a 1889, Santos (2011) destaca que houve um crescimento significativo vinculado ao interesse da população em relação ao funcionamento dos Liceus de Artes e Ofícios em São Paulo, escolas que ofertavam cursos gratuitos e tinham como objetivo ministrar conhecimentos necessários para o exercício da mão de obra nas áreas de artes, ofícios, comércio, lavoura e indústrias, os cursos eram noturnos e havia distribuição de materiais escolares, as instituições eram privadas, mas contavam com recursos do poder público.

A Proclamação da República no ano de 1889 marcou o final do período imperial e a abolição legal do trabalho escravo no país e que, logo após a Proclamação da República, mais necessariamente no mês de dezembro, Cunha (2000, p. 92) relata que: “Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista, [...] propunha medidas como [...] a redução da jornada de trabalho

para sete horas, [...] a regulamentação da aprendizagem de ofícios, e outras”.

O aprendiz de ofícios, muitas vezes, eram crianças e adolescentes que também trabalhavam nas fábricas e estavam em idade escolar, submetidos até mesmo à exploração do trabalho, sem contar os pais que trabalhavam jornadas longas para sustentar as famílias, não tendo tempo para educá-los.

Cunha (2000, p. 93) explicita que:

[...] os positivistas defendiam que as oficinas [...] deveriam ter apenas aprendizes maiores de 14 anos. Eles só compareceriam às oficinas para seu trabalho/estudo durante quatro horas por dia, cinco dias por semana. [...] os aprendizes seriam admitidos mediante requerimento de suas mães, e depois de prestarem concurso sobre as matérias ensinadas nas escolas primárias públicas.

O que foi solicitado pelos positivistas ganhou força em 1892 com o Decreto 722, de 30 de janeiro, que tinha o objetivo de retardar o ingresso de crianças no regime trabalhista e de fornecer uma eficácia na socialização das famílias. Assim, as crianças menores de 14 anos não poderiam mais ser enviadas às instituições de aprendizagem profissional, mas iriam agora para instituições destinadas a elas, já os maiores de 14 anos deveriam percorrer todas as etapas dos ofícios, no qual depois eles escolheriam um para se especializarem, conforme a inclinação de cada indivíduo (CUNHA, 2000).

No ano de 1930, foi o momento de uma nova era na história do Brasil, conhecida como Estado Novo, quando se iniciou o governo de Getúlio Vargas. Embora esse governo tenha estabelecido a economia nacional ao substituir a importação por manufaturados locais, não possuía um projeto para educação, principalmente porque eram fragmentadas suas referências em seus programas voltados para questão educacional (CUNHA, 2005).

Percebendo as fragilidades que envolvia a educação, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, no qual ficou estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 2009). No primeiro semestre de 1931, segundo Cunha (2005, p. 22) “o ensino comercial foi reorganizado pelo Decreto 20.158, sendo instituído como um sistema paralelo, tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior”.

Para Scirea (2010), a educação entrava em um novo percurso baseado em ideias criadas pelos Pioneiros da Educação Nova (1932), grupo formado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros. Embora houvesse uma dualidade estrutural no caminho da educação, sendo um destinado à formação de dirigentes intelectuais que orientava a formação da elite e o outro voltado para a formação do trabalhador vinculado à produção e às atividades

práticas que visava ao desempenho do jovem para funções produtivas, fica evidente que a educação tinha a finalidade de formar pessoas para assumir papéis e funções de acordo com sua posição de classe.

Em 1934, foi criado o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), constituído pelas ferrovias do estado em que o governo estadual colaborou com os recursos materiais e humanos do Serviço de Ensino e Seleção Profissional (Sesp) e com os professores para o ensino geral. Teve adesão de cinco empresas ferroviária paulista, no qual o CFESP prestava serviços, enviando seus alunos para a manutenção desta. Suas vagas eram principalmente para filhos de operários das ferrovias, e o ensino era destinado para manutenção das estradas de ferro. Esse sistema pedagógico era considerado eficaz, tanto que foi utilizado mais tarde pelo Senai em todo país com o programa Estado-Empresa (CUNHA, 2005).

Já no ano de 1937, a Constituição Brasileira, em seu artigo 129, tratava especificamente do ensino técnico estabelecendo como dever do Estado:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder públicos. (BRASIL, 2009, p. 4)

A partir de 1940, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio obteve uma legislação de nível nacional que foram chamadas de Leis Orgânicas, propostas por Gustavo Capanema, que visou à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que oferecia diversos cursos de aperfeiçoamento, especializações e também possibilitava aprimoramento profissional. Nesse contexto, as indústrias eram obrigadas a empregar um total de 8% de aprendizes e ainda matriculá-los nas escolas do SENAI, enquanto as empresas com mais de 100 empregados deveriam manter a própria escola de aprendizagem. Essa reforma tinha como objetivo formar cidadãos para mão de obra qualificada a fim de atender às demandas industriais e comerciais, reservando o nível superior às elites

tradicionalis, sendo elas rurais ou urbanas (SCIREA, 2010).

Se por um lado o novo formato de educação profissional trouxe aspectos positivos em relação a sua organização, por outro lado, apresentou falhas. Desse aspecto, Cunha (1998 *apud* SANTOS, 2011) ressalta que uma delas era a falta de flexibilidade entre os cursos profissionais, que não permitiam o aluno ingressar nos cursos superiores.

Finalizando a era do Governo Vargas em 1945, o país foi reconduzido ao sistema democrático, quando os pioneiros da educação retomaram a luta para incluir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Eles tinham dois objetivos, dentre outros, a unificação entre os ramos de ensino profissional e a distinção da dualidade (trabalhador braçal e funções dirigentes para a elite), tendo em vista que o ensino técnico foi e estava marginalizado (SANTOS, 2011).

Já o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi marcado pelo surgimento da indústria automobilística e, em 1959, as instituições de ensino ganharam autonomia didática e de gestão, intensificando a formação técnica, pois o país estava diante de um processo de total industrialização (BRASIL, 2009).

No ano de 1961, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Base 4.024 em 20 de dezembro, que manifesta pela primeira vez na história:

A articulação do ensino secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional, tendo em vista que a estruturação, embora se mantivesse a mesma proposta pela reforma empreendida por Capanema no início dos anos 40, previa um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásio de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e técnico profissional, permitindo com isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluisse quaisquer das duas modalidades. (SANTOS, 2011, p. 219)

Scirea (2010, p. 29) ressalta que a LDB 4.024/61 ofertou elementos legais para o sistema de educação e possibilidades que afetou o ensino profissional, exemplificando a “questão do estágio que passou a ser obrigatório e a especificação das disciplinas obrigatórias de cada especialidade do curso técnico industrial”. Essa lei também fez menção à formação dos professores, exigindo uma formação específica.

Nessa época, a Educação Profissional Técnica era vinculada ao ensino médio pelo sistema de ensino estadual. Somente após a LDB9394/1996,

O ensino de 2º Grau (que passou a ser denominado de ensino médio) passou a ter uma legislação, na qual foi desvinculado da

educação profissional. Cursos independentes, mas com a possibilidade de serem frequentados de forma concomitante ou sequencial, em escolas diferentes, em período opostos, com o objetivo de garantir uma formação geral e técnica, pressupondo-se que os educandos teriam disponibilidades de tempo e de transporte para isso. (BRASIL, 1996 *apud* SCIREA, 2010, p. 36)

Baseado nos dispositivos da LDB/96 e no Decreto 2.208/97, Santos (2011) relata que a educação profissional passou a ter um caráter de complementação do ensino médio, sendo que, em qualquer habilitação, a certificação do aluno só seria possível com a conclusão da educação básica.

No século XXI, especificamente em 2011, o Governo Federal apresenta o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Então com o decreto de lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ficou instituído como objetivo a expansão e democratização da oferta dos cursos técnicos tanto presencial como a distância, estímulo à difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011).

Em seu atendimento, a prioridade é atender aos estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituição privada na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011).

Assim, tem-se que, a educação profissional técnica de nível médio foi regulamentada e hoje é reconhecida internacionalmente e, para tanto, desenvolvem-se projetos de intercâmbio entre os países que fazem parte do MERCOSUL.

Pode-se perceber o quão sofrido foi o caminho percorrido pela educação profissional técnica, sendo, muitas vezes, esquecida, mas sempre com o dever de formar e capacitar pessoas para o mercado de trabalho, visando ao total crescimento do país, contando com os menos favorecidos para a mão de obra. Observa-se, então, que o ensino profissional passou por várias mudanças, tentando sempre se adaptar ao desenvolvimento do país, com a finalidade de qualificar a força de trabalho para exercer funções em diversos setores de produção, havendo a compatibilidade com a tecnologia que caracteriza nossa atualidade (SANTOS, 2011).

### Formação docente

A formação docente, sobretudo a postura docente diante do aluno da educação profissional técnica,

deve despertar a necessidade e o interesse do professor em aprimorar-se, buscando possibilidades diferenciadas e coerentes para exercer sua função docente com competência, para que o aluno apropriasse dos conhecimentos necessários para sua atuação no mercado de trabalho, dentro da função escolhida conforme sua inclinação.

Contudo, de acordo com Peterossi (1992 *apud* SCIREA, 2010, p. 52), nunca foi estabelecida uma metodologia capaz de formar o professor didaticamente “Mais do que um aspecto de análise, uma constatação; nunca houve uma política de formação de professores para o ensino técnico. As ações foram e são sempre esparsas, descontinuas e mescladas por mitos sobre o ensinar e aprender sobre o papel do professor”.

Santos (2010) esclarece que estava sendo instaurado um novo panorama mundial que requeria uma educação profissional diferente e, assim, perceberam a necessidade da formação docente, incluindo atuação, habilidades, perfil e competências. Então, a LDB 9.394/1996, em seu artigo 61, estabeleceu que:

A formação de profissional da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores e instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Então, a partir da década de 1970, a sociedade educacional brasileira estabeleceu uma base comum em nível nacional com cinco eixos denominados por formação teórica, elo entre teórica e prática, compromisso com a sociedade e a democratização da escola, a articulação entre a formação inicial e continuada, visando assim alcançar os objetivos para uma formação acadêmica docente, o seu preparo para atender às necessidades da sociedade (CARVALHO; PEREZ, 2001).

Neste momento, acredita-se que houve uma preparação de métodos e modelos que podem ser classificados como programa de materiais, conteúdos, provas, avaliação etc., tendo em vista uma apropriação de conhecimentos diversificados e levando em consideração a formação do professor e sua interação com o meio social.

Na formação docente, passou-se a pensar em como ensinar o professor a ensinar, então, incluiu-se a didática como disciplina curricular na formação do professor, entendendo-a como aquela que ordenaria e hierarquizaria as ações do docente e seus alunos, objetivando um bom andamento do ensino-aprendizagem, além de servir para “habilitar o futuro

docente quanto aos modos de proceder na situação de ensino” (CATANI, 2001, p. 55).

Libâneo (1994) elenca que a formação docente necessita da sólida unificação entre teoria e prática. Entretanto, para esse estudioso, algumas pessoas têm o desempenho e a atuação do bom professor como uma vocação ou pautado em suas experiências e descartam a teoria. Diante desse olhar, este reflete e deixa claro que é dominando as bases teórico-científicas que o professor vai se sentir seguro a ministrar suas aulas com excelência e qualidade. Com isso, o professor deve saber fazer e fazer bem, já que estes andam juntos. Como explicita Rios (2011, p. 59)

*O saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, domínio de conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar seu papel social em que a sociedade cedo ou mais tarde irá cobrar esperando que o sujeito exerça suas funções com responsabilidade e competência.*

O saber docente é que vai promover as bases de formação do professor, dar-lhe uma identidade docente, que implicará em uma reflexão ao exercer sua docência. Carvalho e Perez (2001) relatam que o saber docente envolve o preparo das aulas, direcionar atividades dos alunos, escolher no currículo apresentado o que mais se fará significativo ao ensino, interagir com o grupo, assim fazer com que participem ativamente das propostas pedagógicas, compreender o que os alunos dizem e se fazer compreendido por eles, avaliar de forma justa respeitando sempre as condições individuais dos alunos.

Com isso, o professor, tanto recém-formado quanto o que está na área de educação há um tempo, precisa tomar consciência de que o saber fazer não é meramente conhecer e transmitir os conteúdos, mas articulá-los com a realidade dos alunos, fazer com que o ensino se torne prazeroso, de forma a estimular a curiosidade, criar vínculo de amizade, parceria, entender as necessidades em particular de cada aluno.

Assim, a educação para Libâneo (1994) aparece com finalidades que visam à assimilação dos conhecimentos e das experiências adquiridas no decorrer da história, tendo como objetivo a formação do indivíduo como seres sociais.

*O entendimento dos objetivos, conteúdos e métodos da educação se modifica conforme as concepções de homem e da sociedade que, em cada contexto econômico e social de um momento da história humana, caracterizam o modo de pensar, o modo de agir e os interesses das classes e grupos sociais. (LIBÂNEO, 1994, p. 52)*

O comportamento social envolvendo mudança de conceito e valor interferirá diretamente na formação

do professor, no seu processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, em sua didática e em seu método. Somente a partir dessa observação e conscientização, o professor buscará apropriar-se constantemente de novos conhecimentos, enriquecendo cada vez mais sua formação. No entanto, será que os professores de hoje estão dispostos a desafiar a si próprio e buscar aprimorar seus conhecimentos que já estão estabelecidos, buscando uma formação continuada? Será que ele está disposto a reestruturar o conhecimento adquirido no decorrer de sua carreira como educador?

Sobre essas questões, Imbernón (2009, p.13) relata que “estamos vivendo [...] tempos diferentes para a educação e a formação”. Analisa-se então que o sistema anterior não funciona para educar a população desse novo século, pois cada vez assume uma formação emocional em função das pessoas como a relação entre elas, sendo a comunidade um elemento de suma importância na educação.

Com essas mudanças, para conseguir despertar expectativas no aluno sobre seu futuro, o educador precisa estar atento a elas para melhor direcioná-los. Acerca dessas ideias, Scirea (2010, p. 62) defende que “o professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio possui um desafio ainda maior”, uma vez que seus alunos possuem referências e conhecimentos externos, o professor deve então utilizá-los como base e ponto de partida para iniciar um novo processo de ensino- aprendizagem.

Nesse aspecto, o professor precisa acompanhar as mudanças da sociedade, vinculando-as à “valorização da experiência docente como forma de conhecimento”, fazer uma articulação entre o saber adquiridos pela experiência, relacioná-los aos fundamentos da teoria e, assim, descobrir novas formas de aprendizagem, sempre mediada pelas novas tecnologias da comunicação (FELDMANN, 2009, p. 72).

Com tanta evolução tecnológica, que facilita nas buscas por informações, o professor, conforme relata Imbernón (2009 p.15),

*[...] reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos e, sobretudo, a inovação surge como um risco que poucos querem correr (para que correr riscos se ninguém o valorizará ou pelo contrário, o reprimirá?). E as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudanças, já que estas não de partir de pressupostos diferentes e de colocar tudo em quarentena. O professorado fica com medo e não se atreve.*

O professor deve desenvolver interesse, competência, habilidade, dinamismo, pois é ele quem vai atuar na linha de frente do ensino, sendo assim de suma importância que ele esteja motivado, não

demonstrando cansaço, angústias e desinteresse em relação aos novos acontecimentos. Na sala de aula, ele precisa agir de maneira que desperte em seus alunos expectativas para novos saberes, curiosidades que vão nortear o preparo de suas aulas.

Existem vários tipos de conflitos que estão inseridos na vida docente, com os quais o professor precisa saber lidar. Muitas vezes, a criatividade do docente fica sob a capacidade de solucioná-los em vez de voltar sua atenção a criar novas situações de aprendizagem. Dessa forma, sua aula poderá seguir uma rotina incansável, tanto para ele quanto para o aluno, que em certo momento perceberá a fragilidade existente na sua atuação como docente (SACRISTÁN, 1999).

Conforme explana Imbernón (2009), pensar em uma solução é refletir em aproximar o professorado a uma nova cultura formativa que automaticamente produzirá novos processos na teoria e na prática da formação do professor que o levará à criação de novas perspectivas e metodologias.

Com isso, pode se perceber o quão importante é a valorização do professorado. Nesse contexto de formação, não basta atribuir aulas ao professor, mas sim deixar que ele seja participante ativo do seu desenvolvimento de formação, relacionando suas decisões entre a teoria e a prática (DAY, 2005 *apud* IMBERNÓN, 2009). Assim, participando ativamente, o docente traça seu perfil, estabelece sua identidade.

Nas palavras de Nóvoa (*apud* SCIREA, 2010, p. 68) existem três As que servem de apoio para formação de uma identidade docente, sendo elas:

A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. A de Adesão refere-se à adesão a valores e princípios que nortearão os projetos de trabalho com os alunos; A de Ação, referente ao desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula; A de Autoconsciência, referindo-se à reflexão sobre a prática, sendo esta a dimensão primordial para o professor, pois permite mudanças e inovações associadas ao exercício da docência.

Em se tratando de teoria e prática, Imbernón (2009) discute sobre a aproximação do professor com as novas culturas e esclarece que, a partir delas, o docente terá condições de rever e aprimorar seu conhecimento teórico, que automaticamente vai refletir na sua prática. Para isso, é preciso que o docente faça uma reflexão, afirma Nóvoa (1992, *apud* SCIREA, 2010), sobre sua atuação, sobre sua forma de ensinar, sobre seus alunos, fazendo então uma autoavaliação que se torna uma responsabilidade pessoal.

De acordo com Esteve (1999), é essencial lembrar que, com o passar do tempo, exigiu-se muito mais em relação à atuação do professor, impondo-lhe

ainda mais responsabilidades além de simplesmente ensinar, corrigir trabalhos, preencher diários:

No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1999, p. 100).

Com todas essas responsabilidades em torno de sua atuação, o professor não pode esquecer que, ao ensinar, mediar o conhecimento dos alunos, está formando pessoas que atuarão futuramente como profissionais responsáveis em tarefas impostas pela sociedade.

Nesse âmbito, os professores são peças fundamentais dessa relação e devem estar bem informado, ter objetivos e alcançá-los, tornando parte ativa do processo de ensino e aprendizagem.

### **Condutas metodológicas de intervenção na relação do professor e aluno**

A formação docente é de suma importância, pois é ela que vai determinar o caminho que o professor trilhará. Dessa afirmação, surgem alguns já conhecidos e recorrentes questionamentos: a) qual é o melhor método de ensino? b) qual é a metodologia mais eficaz com a qual o aluno compreenderá melhor os assuntos? c) como é que pode haver uma relação afetiva entre professor e aluno?

Nesse contexto, não pode ser esquecido que a “educação profissional é antes de tudo, educação” (SANTOS, 2010, p. 68) e, com isso, o professor precisa ter uma ótima atuação, pois marcará a vida de seus alunos para sempre no âmbito profissional e intelectual. Para Santos (2010, p. 68), o professor marcante é:

[...] inesquecível, ideal, conhece bem a sua área, ensina bem, planeja as suas aulas e atividades e organiza o seu trabalho. Foca sempre na progressão dos alunos, promovendo situações enriquecedoras e evitando imprevistos ou situações fora do controle. Normalmente ressalta as características positivas dos alunos e as alia ao domínio cognitivo deles. Consegue relacionar o que ensina com o que acontece no plano macroestrutural, sempre mostrando as inter-relações entre os fenômenos. O professor marcante é autêntico e almeja a busca da verdade acima de qualquer circunstância.



Sobre esse ponto, o que se encontra na LDB 9394/96, no artigo 13 (BRASIL, 1996), é que o docente deve:

[...] incumbir-se de participar da elaboração da proposta pedagógica, elaborar e cumprir plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, com isso ele não apenas se dedica ao que irá ensinar, mas se preocupa em acompanhar a aprendizagem levando em conta o planejamento, coerência entre prática e teoria.

Quando a LDB (BRASIL, 1996) estabelece estratégia de recuperação, está explicitando que o que se ensina e se transmite aos alunos, o método utilizado, precisa ser investigado, avaliado, pensado e repensado em todo momento para que não haja falha na assimilação dos conteúdos ou lacunas entre a teoria e a prática.

Diaz Bordenave (2006) determina o quão é importante o ato da comunicação em relação à sociedade, esclarecendo que não existiria sociedade sem a comunicação, pois elas estão interligadas em um processo mútuo. A teoria e a prática têm como base a comunicação que permite o diálogo, que vai servir de ponte entre o professor e o aluno, entre a metodologia, a didática e o meio. Então, o professor pode pronunciar palavras, fazer gestos, cantar ou ouvir uma música, fazer expressões faciais ou corporais, não importa qual vai ser sua escolha para ministrar a aula, o que importa é que ele vai estabelecer um ato de comunicação que estabelecerá uma relação de interação entre os envolvidos.

Libâneo (1994) afirma que não é suficiente falar que o aluno precisa aprender e assimilar os conhecimentos, mas é necessário que o professor explique como serão assimilado esses conhecimentos. Para isso, o docente precisa apropriar-se de métodos eficazes e seguros para que aconteça a reflexão em cima da ação, sendo essa a função da didática.

A didática por sua vez faz um elo entre o aluno, a matéria, a intervenção do professor, o qual escolherá o melhor método de ensino para que os alunos aprendam, assimilando os conteúdos com facilidade. Mesmo que haja dificuldades na assimilação dos conteúdos, o professor precisa estar atento para alterar seus métodos de ensino.

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino. Por exemplo, à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de

elaboração conjunta. Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam-se de métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, à atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; à atividade que visa o domínio dos processos do conhecimento científico numa disciplina corresponde o método investigativo; à atividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante. (LIBÂNEO, 1994, p. 150-151)

De uma forma simplificada, tem-se que “método é o caminho para atingir um objetivo” (LIBÂNEO, 1994, p. 150) que, por si só, não se realiza, visto que depende de uma organização específica que vai determinar as ações para alcançá-lo.

São as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 152).

Como explanado por esses estudiosos, para atingir um objetivo, usa-se um método, que também pode ser tradicional ou ativo – da descoberta, da solução de problemas, pois se entende que os alunos participam ativamente (LIBÂNEO, 1994).

No método tradicional, Oliveira (2006) deixa claro que o docente leciona de forma expositiva, verbalizando a matéria, utilizando os exercícios de memorização, depositando no aluno conhecimentos que adquiriu ao longo de sua carreira. O aluno, por sua vez, recebe o que está sendo proposto, sem muito espaço para discutir, fazer perguntas para tirar supostas dúvidas. O autor caracteriza esse método como passivo, sem significado para o aluno.

Krasilchik (2001, p. 165) complementa que o professor “[...] como autoridade suprema, faz a apresentação do conteúdo, dá ordens, comenta o comportamento dos alunos que apenas ouvem, recebem e assimilam ou não o que lhes é apresentado em aulas expositivas, leituras e trabalhos práticos”.

Rosso e Taglieber (1992) mostram que Piaget (1980) defende os métodos ativos, nos quais a reflexão e a ação só terão sentido se forem elencados os pensamentos com as mãos, ou seja, promover um elo entre teoria e prática. Nesse caso, a realidade depende de uma ativa reflexão-ação-reflexão que permitirá refletir as ações e compreendê-las, dando sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Krasilchik (2001) traz também que a ação docente “é mantida por interação entre alunos e o professor que faz questões, comenta as respostas e provoca

outras questões, criando vários caminhos de interação entre docente e estudantes” (p. 165). Assim, fica evidente que o aluno precisa participar da construção do próprio conhecimento, e o professor vai direcionar e mostrar o caminho sem dar as respostas prontas, mas deixar que os alunos as descubram.

Muitas vezes, o professor elabora e organiza suas aulas escolhendo didaticamente a melhor forma de explicar o assunto, pensando nas capacidades cognitivas de seus alunos, os métodos que vai utilizar, mas em meio a tudo isso, pode se decepcionar, pois tendo em mente que cumpriu o seu dever de ensinar, percebe e avalia que os alunos encontraram dificuldade para assimilar os conteúdos. Esse fato, para Castro (2001, p. 15), transmite a ideia de que “[...] a ação de ensinar é sobretudo uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização. Para tanto, entram em cena procedimentos ditos didáticos, visando um encontro entre o ensinar e o aprender”.

Dentro dessas alternativas, pode-se identificar a relação entre o eu – professor – e o outro – aluno – e vice e versa. Às vezes, pode ser uma relação de amizade ou de inimizade, isso também faz com que o rendimento de alguns alunos fique em alto ou em baixa e, com isso, o professor deve se preocupar e estabelecer um limite que não prejudique o andamento e progresso dos alunos. Calil (2007, p. 303) ressalta que “Estabelecer limites entre o Eu e o Outro [...] pode gerar uma tensão inter e intrapessoal, uma vez que os conflitos acontecem e se expressam, não só nas relações entre as pessoas, mas também no interior de cada uma delas”.

Krasilchik (2001, p. 165) discute a ideia de que, dentro do ambiente escolar, considerando a convivência entre grupo social, mantendo um currículo, um modelo de ensino, fica evidente “identificar várias vias de comunicação e relacionamento entre o professor e alunos que estão no centro desse conjunto para as quais devem convergir todas as decisões e atividades”.

Nessa relação, para Calil (2007, p. 305), fazem-se notórios as “concordâncias e discordâncias, entendimentos e conflitos, e as buscas por interesses individuais e coletivos são momentos complementares”. Então, deve se estabelecer uma convivência estável entre os envolvidos, objetivando sempre o ensino e a aprendizagem.

Com isso, os alunos vão construindo sua identidade, mostrando ao professor que são e como são. Para o professor, fica a tarefa de se adequar à turma, ditando as regras e o ritmo, mantendo relações cognitivas, motora, de pessoa, e afetiva, que vai norteando o convívio entre o eu professor, o outro aluno, o eu aluno e o outro professor, não abandonando a relação entre os alunos (CALIL, 2007).

Com todo esse emaranhado de sentimento, reinvenção de relações, faz parte do papel do professor avaliar o desempenho dos alunos. Assim,

saberá se o aluno fez a apropriação do ensinamento lecionado em sala de aula e também permitirá ao professor a autoavaliação, surgindo, nesse processo, os “questionamentos adivinhos: Por que avaliar? Quem avaliar? Para quem ou para que avaliar? Como avaliar?” (SANTOS, 2010, p. 123).

Com isso, conclui-se que, para uma atuação na educação profissional técnica, o docente deve ter preparo tanto intelectual como emocional, buscar aprimorar seus conhecimentos, entender a relação e importância entre a teoria e a prática, conhecer e respeitar socialmente seus alunos, pois no professor estão as expectativas de aprendizagem. Para que isso se concretize, é imprescindível manter as relações intrapessoais e interpessoais estáveis. Assim, é essencial avaliar de forma diagnóstica o aluno desde o primeiro dia de aula até o final do período letivo, considerando sempre o fato de que os estudantes já possuem conhecimentos adquiridos anteriormente.

### **Pesquisa Objetivos**

- Observar se os docentes da educação profissional técnica de nível médio almejam uma formação continuada;
- Verificar a relevância da intervenção docente;
- Refletir sobre o melhor método de ensino para cada docente;
- Pensar sobre a didática como mediadora do ensino e em como dinamizar as aulas.

### **Metodologia**

Após a participação em um curso técnico, surgiu a curiosidade de argumentar sobre a formação docente para essa modalidade, envolvendo sua metodologia e sua didática que automaticamente são articuladas a uma base teórico-científica. Para articular esta pesquisa, foram usados alguns documentos governamentais, legislação e estudos de renomados autores da área, tais como Krasilchik, Cacilda Lages Oliveira, Libâneo, Catani, Feldmann, Nóvoa (*apud* SCIREA) e Imbernón.

Para a efetivação da pesquisa de campo, foi desenvolvido um instrumento, composto por dois questionários interligados (perfil docente e questões dirigidas acerca da formação docente), os quais foram aplicados a professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Na entrega do formulário, foram identificados professores que imediatamente se prontificaram a responder às questões, outros com um pouco de dificuldade de interpretação e ainda alguns embaraçados com a correria de seus compromissos pedagógicos.

Os sujeitos desta pesquisa foram 10 professores de uma Instituição de Ensino Técnico localizada na

Zona Sul da cidade de São Paulo. Destes, sete são do sexo feminino e três do sexo masculino entre a faixa etária de 29 a 58 anos de idade.

Para facilitar a visualização do perfil dos sujeitos, optou-se pela construção da tabela a seguir, que apresenta, de forma clara, idade, gênero, formação, tempo de magistério e o tipo de escola em que atuam.

**Tabela 1:** Sujeitos.

Suj	Idade	Gênero	Formação	Magistério	Tipo
1	38	Masculino	Fisioterapeuta, Mestre em Reabilitação do Equilíbrio Corporal	12 anos	Privada
2	58	Feminino	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Especialista em Fisiologia do Exercício e Gestão da Cosmetologia, Técnico em Estética	10 anos	Privada
3	54	Masculino	Técnico em enfermagem, Sub-Oficial Aeronáutica, Técnico em Radiologia, Tecnólogo em Radiologia	12 anos	Privada
4	35	Feminino	Fisioterapeuta	Não declarado	Privada
5	33	Feminino	Fisioterapeuta, Pós-Graduação em Dermatofuncional	Não declarado	Privada
6	31	Feminino	Enfermeira, Esteticista, Especialista em Saúde Pública e em Estética	Não declarado	Privada
7	42	Masculino	Biomédico, Bombeiro Civil, Pós-Graduação em Imaginologia	10 anos	Privada
8	39	Feminino	Fisioterapeuta, Especialista em Anatomia, Psicopedagogia e em Dermatologia, Mestre em Reabilitação do Equilíbrio Corporal	19 anos	Privada
9	N.D.	Feminino	Biomédica	10 anos	Privada
10	29 anos	Feminino	Enfermeira Especialista em Centro Cirúrgico	3 anos	Privada

Fonte: Autoria própria.

Com esses dados obtidos, torna-se visível que todos os entrevistados optaram seguir seu caminho acadêmico dentro do campo da saúde, mas existem diferenças entre tempo de formação, idades, gêneros, opções acadêmicas com especializações direcionadas a docência até quem percorreu o caminho do mestrado.

Ao ter em mãos esses dados e contrapondo-os com as resposta obtidas pelo questionário diretivo, pôde-se observar que a experiência adquirida ao longo do tempo contribui para que o professor entenda melhor as questões que envolvem a docência. Com isso, destacaram-se os sujeitos 1, 2, e 8.

Para melhor compreensão dos dados obtidos, optou-se por apresentar as perguntas do questionário, seguidas dos dados de análises.

**1. Além do conteúdo programático, a intervenção dirigida do professor é relevante. Por quê? Como?**

Todos os entrevistados concordam que a intervenção dirigida é relevante, pois facilita a aprendizagem, incentiva o aluno e o direciona para melhor organização dos conteúdos. A maioria apontou que o uso de recursos como vídeos e a ênfase para aulas práticas, vivências de situações diárias de acordo com a realidade do aluno são essenciais.

O sujeito 8, por exemplo, afirmou que a intervenção do professor “direciona o estudo, buscando novos caminhos para que o aluno não apenas memorize a matéria e sim aprenda”. Como observado na Tabela 1, o sujeito 8 é formado em psicopedagogia e seguiu sua formação até o mestrado, percebe-se então que ele entende a intervenção como mediadora do ensino para que aja uma verdadeira aprendizagem.

Esse pensamento vai ao encontro do que Libâneo (1994) afirma, que é necessário explicar, intervir, direcionando como assimilarão os conhecimentos. Para isso, o professor precisa apropriar-se de métodos eficazes e seguros para que aconteça a reflexão em cima da ação.

Para a entrevistada 2, a intervenção dirigida se faz relevante “porque a experiência do professor e sua vivência nas práticas ensinadas enriquecem o conteúdo e favorecem o aprendizado”. A tabela mostra que essa entrevistada tem 58 anos de idade. Com isso, justifica sua resposta quando diz a respeito de vivências de experiências que só enriquecerão as aulas.

Sobre esse parecer, Libâneo (1994) reflete e deixa claro que é necessário unificar a teoria e a prática e é dominando as bases teórico-científicas que o professor se sentirá seguro para ministrar suas aulas com excelência e qualidade.

**2. Na sua formação profissional, houve alguma disciplina voltada para a docência e/ou didática do ensino? Em sua opinião, essas disciplinas são relevantes? Por quê?**

De todos os entrevistados, somente sete docentes tiveram em sua graduação a disciplina de Didática. Entretanto, todos concordam, mesmo os que não tiveram esse conteúdo, que essa disciplina é imprescindível nos cursos superiores, sobretudo nas licenciaturas e pós-graduação.

Destacam-se, novamente os entrevistados 2 e 8, que concordam que essa disciplina é relevante por apresentar ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Ambos, em sua formação, tiveram essa disciplina durante a formação, e o tempo de magistério é bem considerável, mas o que é relevante é que o sujeito 2, em sua formação, não obteve uma especialização específica para docência. Já o sujeito 8 fez uma especialização voltada para docência. Com isso, conclui-se o quão

relevante que se tenha a disciplina Didática nas licenciaturas, pois mesmo que o sujeito não dê continuidade em estudos específicos para docência, a disciplina dará um preparo já na formação inicial.

Dessa relação, Catani (2001) traz que a Didática é compreendida como aquela que ordena as ações docentes e afirma que é preciso habilitar o futuro docente quanto aos modos de proceder na situação de ensino, o que está em total consonância com o que a entrevistada 6 acredita, quando afirma que essa disciplina direciona para “novos conceitos e métodos que auxiliam na dinâmica da sala de aula”.

**3. Para dinamizar as aulas práticas, quais ações docentes são importantes? Em sua opinião, elaborar um projeto em sala de aula é necessário? Por quê?**

Em relação às respostas obtidas sobre quais ações docentes são importantes para dinamizar as aulas, destacaram-se as entrevistadas 2 e 6, por ter havido uma relevante divergência de opiniões em relação à elaboração do projeto.

A entrevistada 6 relata que, para dinamizar as aulas, é importante “toda e qualquer ação que promova a aprendizagem”. Em contrapartida, a entrevistada 2 defende que não é qualquer ação que garante o aprendizado, pois o aluno aprende melhor se vivenciar situações práticas de um ambiente de trabalho.

Sobre essa temática, Libâneo (1994) afirma que são as ações do professor que organizarão as atividades de ensino, visto que elas regulam as formas de interação entre o ensinar e o aprender, o conhecimento e o desenvolvimento.

Em relação à elaboração de um projeto, a entrevistada 6 acredita que essa produção faz com que o aluno tenha outra visão de aula, promovendo de forma dinâmica a aprendizagem. Esse olhar é compartilhado com o sujeito 4, que indica que a aula organizada “aproxima o aluno do estudo”.

Já as entrevistadas 8 e 9 defendem que o projeto “serve para otimizar o tempo e organizar os conteúdos, os planejamentos, incluindo a gestão”.

Contrariando esses pensamentos, a entrevistada 10 entende o projeto como cansativo, quando executado por várias disciplinas. Então, não se sente motivada e não se atreve a elaborá-los em suas aulas. Se observarmos a Tabela 1, a entrevistada 10 possui três anos de magistério. Com isso, fica evidente o porquê de sua resposta, pelo fato de ainda não ter adquirido experiências suficiente para ajudá-la a entender o mecanismo e a importância de um projeto que envolva pesquisa e descoberta feita pelo próprio aluno e que só tem a contribuir para o ensino-aprendizagem.

Em relação a esse desestímulo, Imbernón (2009) relata que, com o passar do tempo, o professor reduz sua motivação para fazer coisas diferentes, o inovar surge como risco que poucos querem correr.

Por fim, os entrevistados 6 e 4 identificam o projeto como disciplina, sendo usado para o ensino. As entrevistadas 8 e 9 apontaram o projeto como forma organizacional.

A ideia principal ao propor aos docentes essa questão era trabalhar a ideia do projeto ser utilizado para assimilação de conhecimento como prática pedagógica. Desse pensar, Nóvoa (*apud* SCIREA, 2010) destaca que é preciso aderir valores aos projetos de trabalho com os alunos, refletir sobre as práticas docentes que permitirão mudanças e inovações para o exercício da docência.

**4. Qual a sua opinião sobre a formação continuada docente? Você faria algum curso voltado exclusivamente para a docência/didática? Por quê?**

Todos os entrevistados acreditam que o professor deve estar em constante formação e quando perguntados se fariam um curso voltado para docência, oito responderam que sim, entendendo que necessitam aprimorar seus métodos de ensino, destacando os entrevistados 1, 2 e 6.

Para o entrevistado 1, surgem, a cada dia, novos recursos. Complementando essa visão, a entrevistada 2 afirma que: “é importante acompanhar o desenvolvimento tecnológico e as mudanças vindas com eles. O mundo está em constante mudança e o docente não pode ficar estagnado”. Nesse aspecto, Feldmann (2009) defende que o professor deve acompanhar as mudanças da sociedade, fazer articulação entre o saber que foi adquirido pela experiência e os fundamentos teóricos e descobrir novas formas de aprendizagem que serão sempre mediadas pelas novas tecnologias.

Por sua vez, a entrevistada 6 acrescenta que “a educação muda a cada ano e o perfil dos alunos também, então traz a importância de atualizar-se e aprender novas formas de atuar como docente para melhor ensinar”. Assim, pode-se articular essa visão às ideias de Imbernón (2009), que defende que estamos vivendo tempos diferentes para a educação e a formação, e que o sistema anterior de educação não serve para educar a população deste novo século, pois assume a função da formação emocional em função das pessoas e as relacionam com a comunidade.

**5. Em qual método de ensino você se enquadra: tradicional, ativo da descoberta, de solução de problemas? Outro? Por quê? Justifique?**

Ao verificar as respostas obtidas sobre essa questão, percebeu-se que 50% dos entrevistados responderam que acreditam se enquadrar em todos os métodos, mesmo demonstrando saber que entre o método tradicional e o ativo há uma diferença, sendo que um restringe a participação e o outro abre espaço dentro do grupo para discussões.

Quatro entrevistados disseram se enquadrarem no método ativo e da descoberta, sendo eles 1, 4, 8, 10. Estes acreditam que esses métodos proporcionam interação, troca de experiências, relação direta da parte teórica com as práticas, aulas dinâmicas que motivam e despertam nos alunos a curiosidade, fazendo com que eles não aceitem tudo o que lhe é imposto, mas permitindo que busquem informações e questionem para melhor entender os conteúdos.

Sobre esse tema, Krasilchik (2001, p. 165) traz que a ação docente no método ativo “é mantido por interação entre alunos e professor que faz questões, comenta as respostas e provoca outras questões, criando vários caminhos de interação entre docente e estudantes”.

Fica evidente que o aluno precisa participar da construção do próprio conhecimento, e o professor vai direcionar e mostrar o caminho sem dar as respostas prontas, mas deixar que os alunos as descubram.

Quanto aos outros entrevistados, o sujeito 2 declarou não saber em qual método específico se enquadra. Já a entrevistada 6 afirma que tenta ser flexível e “que o bom docente é aquele que consegue utilizar em suas aulas vários métodos”. O entrevistado 7, por sua vez, descreveu que “cada assunto oferece uma dinâmica diferente, o que possibilita o uso de mais de um método”. A entrevistada 5 apontou que tem uma essência tradicional, e a 9 afirma que o método “tradicional é melhor no estudo/aprendizagem”.

Em contrapartida, Oliveira (2006) deixa claro que, no método tradicional, pelo fato de o docente utilizar os exercícios de memorização, o aluno apenas recebe o que está sendo proposto e não tem espaço para discutir, fazer perguntas para tirar supostas dúvidas. O autor caracteriza esse método como passivo, que não tem significado para o aluno.

**6. Você acredita que a didática é a ponte de mediação entre o aluno, o conteúdo e o professor? Por quê? Qual ação didática você utiliza em suas aulas para estabelecer um vínculo de aprendizagem e apropriação dos conteúdos?**

Para todos os entrevistados, a didática é a ponte de mediação para o ensino, o aluno e o professor, faz com que os alunos recebam os conteúdos ministrados, facilita o ensino-aprendizagem.

A entrevistada 4 ainda apontou que “um professor sem didática não consegue levar o entendimento/conhecimento ao aluno e perde sua posição na sala de aula”. Ela ainda acrescentou que usa recursos como o dinamismo e domínio de conhecimento, participação direta dos alunos também com atividades, vídeos, discussões e repetições.

O sujeito 1 afirma que a didática é um elo entre as três partes e que faz uso de recursos de revisão, buscando sempre fazer analogias com situações diárias. A entrevistada 6 esclareceu que, primeiramente, percebe o perfil da turma e depois escolhe o melhor método didático para ensiná-los.

Assim, podem-se resgatar os estudos de Libâneo (1994), que chama de métodos didáticos quando o professor direciona e estimula o processo de ensino em função da aprendizagem. Para isso, utilizará um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos.

**Considerações**

O presente trabalho foi elaborado e desenvolvido no intuito de observar o histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as possíveis condutas metodológicas do docente que atua nesse nível de ensino.

Após realizar um estudo bibliográfico a partir de livros e artigos escritos por renomados autores, de documentos governamentais e legislação, foi possível fazer um resgate relevante dos aspectos que norteiam a educação profissional técnica, o perfil de educador para essa modalidade, a formação continuada do docente, sua forma de atuação diante das novas descobertas e mudanças tecnológicas.

Já a partir da pesquisa de campo, por meio das respostas do questionário diretivo, percebeu-se que, mesmo havendo contradições, equívocos e incertezas, a maioria dos entrevistados reconhece o quão importante é a sua atuação dentro de sala de aula mediada pela didática, o quão relevante é manter uma formação continuada, o quanto o professor deve interagir e intervir no ensino de seus alunos, sobretudo usando métodos que facilitarão a assimilação dos conteúdos.

Entretanto, é essencial destacar que foi notório que alguns professores não entendem a diferença do ensino tradicional e o ensino ativo, sendo que há uma vasta e considerável diferença, não sendo possível, segundo os autores estudados, o professor se enquadrar em vários tipos de método de ensino: ou ele será o professor que abre espaço para participações ou o professor ditador que não deixa os alunos participarem ativamente das aulas.

Dentro desse aspecto, entende-se o quão relevante é a questão da formação continuada, pois mesmo que o professor em sua formação inicial não teve a disciplina de Didática como apoio para aprender a ensinar, ele, ao continuar os estudos, poderá apropriar-se de conhecimentos específicos que apresentam muito efeito quando se trata do ensino-aprendizagem.

Este trabalho não se encerra, mas abre caminho para futuras discussões que norteiam a vida acadêmica do docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

**Referências**

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbdp.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 21 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Programa nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 2011. Disponível em <http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/images/PRONATEC/legislao%20pronatec%20arquivo%20completo%20anexo.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

CALIL, A. M. G. C. Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno. **Revista Contra Pontos**, v. 7, n. 2, p. 299-311, Itajaí, maio-ago., 2007.

CARVALHO, A. M. P.; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

CASTRO, A. D. O ensino: objetivo da didática. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

CATANI, D. B. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.) **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, UFRJ, n. 14, p. 89-193, maio-jun.-jul.-ago., 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DÍAZ BORDENAVE, J. E. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRASILCHIK, M. As relações pessoais na escola e a avaliação. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – CEFET, Belo Horizonte, 2006.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSO, A. J.; TAGLIEBER, J. E. **Métodos ativos e atividades de ensino**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional & práticas de avaliação**. São Paulo: Senac, 2010.

SCIAREA, M. M. F. **Formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

## EU VI NA PRÁTICA

### RELATO

#### Conhecendo um pouco sobre a ONG ACTC – Casa do Coração e as Atividades Pedagógicas

**Bruna Alves<sup>1</sup> e Priscila Mathias<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Alunas do Curso de Pós Graduação em Pedagogia Hospitalar da Faculdade Método de São Paulo (FAMESP).

Associação de Assistência à Criança e ao Adolescente Cardíaco e aos Transplantados do Coração – ACTC – foi constituída para fornecer hospedagem, alimentação e atendimento multidisciplinar às crianças com cardiopatias complexas indicadas para o transplante, não residentes na cidade de São Paulo, beneficiárias do Sistema Único de Saúde e em tratamento no Instituto do Coração do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – InCor (HC-FMUSP).

A cada 100 nascimentos, 8% dos bebês nascem com algum tipo de cardiopatia. Parte deles é direcionada ao InCor, um hospital público de referência na área de cardiopatia que atende crianças do Brasil inteiro para tratamento clínico, cirúrgico e transplante.

O apoio extra-hospitalar que a ACTC presta é fundamental para possibilitar o acesso, a continuidade e o sucesso do tratamento médico às populações em situação de risco social atendidas pelo SUS. A associação é a ponte que permite o ingresso a esse serviço. Dessa forma, os recursos públicos são otimizados.

Ao perceber as características de mães e filhos – baixa escolaridade ou escolaridade interrompida em função da doença, centralização completa do foco de vida na doença e na solução para a cura, baixa autoestima, repertório reduzido de conhecimento, pouco acesso a informações –, nasceu também na ACTC a preocupação em promover avanços na formação pessoal dessas mães/acompanhantes e filhos, proporcionando uma vivência comunitária e estimulando situações de solidariedade e compromisso pessoal e grupal. Por isso, a ACTC propõe uma linha de atuação para desenvolvimento pessoal de mães/acompanhantes e crianças e sua

inserção social como cidadãos brasileiros. Portanto, transformar uma situação-problema em oportunidade de crescimento e aprendizado passa a ser marca primordial da missão dessa instituição.

Inicialmente o projeto recebeu assessoria de uma instituição educacional entre 2001 e 2003. Foi necessário um exercício de pensar a educação como forma transformadora, desvinculada das estruturas postas pela escolaridade formal, por ser um público altamente rotativo com idades e culturas diferentes.

A atividade educacional inicialmente encontrou o desafio de estruturar o dia a dia das crianças e dos adolescentes de modo a oferecer condições de lazer e bem-estar, além de ampliar o universo pedagógico, cultural e social dos participantes.

As atividades pedagógicas são elaboradas para atender crianças de 3 a 12 anos, com o objetivo de manter o vínculo com a aprendizagem e o interesse na continuidade dos estudos quando do retorno para as cidades de origem.

A adesão é voluntária e as rotinas foram formatadas ao longo dos anos, em função do tempo de permanência na instituição e da necessidade do acompanhamento clínico realizado no hospital.

Essa rotina na instituição envolve: roda da conversa, roda da leitura, atividade em grupo e atividade diversificada. Os temas estão ligados ao cotidiano das crianças, em torno do qual os conteúdos multidisciplinares são trabalhados.

Para os casos de longa permanência na ACTC (acima de 15 dias), frequentemente as escolas das cidades de origem são contatadas para que se possa acompanhar o desenvolvimento de sua grade curricular e, com base nessas informações, é oferecido diariamente o reforço escolar, detalhado a seguir como uma atividade. Para os casos que envolveram internação pelo mesmo período, são

realizadas visitas semanais e acompanhamento pedagógico das educadoras junto ao leito do hospital.

As educadoras colaboram também com suporte às aulas de culinária, oferecidas na linha de atuação de alimentação e acompanham as crianças nas aulas de música, ministradas na Domus, escola de música localizada nas imediações da ACTC.

Desde que foram implantadas as atividades pedagógicas na rotina das crianças e dos adolescentes atendidos na ACTC, pôde-se perceber evoluções significativas. A melhora na autoestima, na capacidade de concentração, na verbalização e nos questionamentos expostos apresentou um grau de criticidade pertinente ao contexto sociocultural vivenciado por eles.

Diante da heterogeneidade, diversidade e pluralidade cultural apresentadas pelo público atendido, as sequências de atividades são contextualizadas de forma a abranger a todos. Vale a pena ressaltar a importância de uma prática educativa que aceita e valoriza as diferenças individuais e fomenta a troca de experiências e conhecimentos entre eles.

Essa estrutura de rotina pedagógica, somada ao contato constante entre educadores da ACTC e equipe pedagógica das escolas, tornam-se essenciais para que a manutenção e continuidade dos estudos e vínculo com a aprendizagem não sejam interrompidos enquanto distantes de sua escola de origem.

Nossa experiência tem mostrado que o abandono escolar ocorre cada vez menos, ou seja, concluída a etapa do tratamento, a maioria das crianças tem retomado o ritmo escolar na própria cidade.

O atendimento pedagógico tem o compromisso de melhorar o acesso à educação de crianças e jovens, quando ausentes das respectivas instituições educacionais para tratamento médico. Os resultados adquiridos por meio de relatos de familiares, bem como dos participantes dos projetos e de seus educadores, mostram que mesmo em situações de vulnerabilidade, é possível manter e favorecer a relação ensino-aprendizagem.



## **CORPO EDITORIAL**

### **DIREÇÃO GERAL**

Lígia Lacrimanti

José Natal Alves

### **DIREÇÃO ACADÊMICA**

Patrícia Rodrigues

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Olavo Egídio Alioto

Patrícia Rodrigues

Persio Nakamoto

### **REVISÃO**

Persio Nakamoto

### **CAPA**

Bruna Passos